



**PROGRAMA DE DOCTORADO  
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**



Análisis de los procesos de evaluación para una gestión de  
calidad en los centros educativos del 2do ciclo de tanda  
extendida del Nivel Primario del Distrito Educativo 10-02.

**Autor:**

Yesenia Alt. Trinidad Gómez M.A

**Director:**

Dra. María Dolores Díaz Noguera

**Sevilla**

Enero de 2016



**PROGRAMA DE DOCTORADO  
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**



**APROBACIÓN**

Dra. Ma. Dolores Díaz Noguera, profesora del Programa Doctoral Didáctica y Organización Instituciones Educativas de la Universidad de Sevilla.

---

Hace constar que la Tesis Doctoral titulada “**Análisis de los Procesos de Evaluación para una Gestión de Calidad en los Centros Educativos del 2do ciclo de Tanda Extendida del Nivel Primario del Distrito Educativo 10-02**”, realizada bajo su dirección, reúne, todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendible públicamente, considerando tanto la relevancia del tema como el procedimiento metodológico utilizado: revisión teórica adecuada, contextualización, definición de objetivos, variables estudiadas y estructuración del análisis de los datos pertinente a la naturaleza de la información recogida, así como las conclusiones aportadas.

Por todo ello, manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada su presentación.

---

LA DIRECTORA, LA DOCTORANDO  
Dra. Ma. Dolores Díaz Noguera, Yesenia Alt. Trinidad Gómez

## **DEDICATORIA**

“A quien me ha brindado el amor, apoyo y comprensión en todos los momentos de mi vida”.

Miguel Ángel Rodríguez

Por la tolerancia, apoyo y amor en la realización de este proyecto.

Yenmili, Jhonsemy y José Miguel

# ÍNDICE

## TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	i
RESUMEN.....	ii
ABSTRACT.....	iii
PRESENTACIÓN.....	iv
Capítulo I. Contexto y Problema de la Investigación.....	1
1.1 Origen de la Investigación.....	1
1.2 Justificación de la Investigación.....	11
1.3 Antecedentes de la investigación.....	14
1.4 Interrogantes de la Investigación.....	25
1.5 Objetivos de la Investigación.....	27
Capítulo II. Evaluación en las instituciones educativas, cultura organizacional.....	26
2.1. Introducción.....	26
2.2. Concepto.....	26
2.2.1. La Evaluación Institucional.....	32
2.3. Términos Asociados a la Evaluación.....	43
2.3.1. Evaluación y calidad.....	43
2.3.2. Factores de ineficacia escolar.....	48
2.3.3. El Origen de los Procesos de Mejora de la Escuela. Un Estudio Cualitativo en 5 Escuelas Chilenas.....	49
2.3.4. Autoevaluación institucional.....	54
2.4. La evaluación y otros términos.....	56
2.5. Dimensiones de la Evaluación.....	58
2.5.1. La evaluación de acuerdo a su objeto.....	59
2.5.2. La evaluación de acuerdo a su finalidad.....	59
2.6. Modelos de Evaluación.....	63
2.6.1. De acuerdo con el Modelo de Evaluación.....	65

2.6.2 Modelos de Evaluación cuantitativos.....	69
2.6.3 Modelo de evaluación para la toma de decisiones.....	70
2.6.4. Evaluación orientada hacia los objetivos.....	71
2.6.5. Modelo de evaluación iluminativa.....	73
2.6.6. Modelo de evaluación respondente.....	74
2.6.7. Modelo de evaluación democrática.....	75
2.6.8. El modelo naturalista.....	76
1.7. La Autoevaluación.....	79
2.7.1. La Coevaluación.....	80
2.7.2 Heteroevaluación.....	80
1.8 La Evaluación Fundamentada en Competencias.....	80
1.9 Conclusiones.....	81
Capítulo III. La Evaluación Vinculada al Proyecto Educativo Institucional.....	82
3.1 Introducción.....	82
3.2 Conceptualizaciones.....	83
3.2.1. Planeamiento Estratégico.....	83
3.2.2. Planeamiento estratégico en instituciones educativas.....	84
3.3. Tipos de Gestión.....	86
3.3.1. En gestión institucional.....	86
3.3.2. En gestión administrativa.....	86
3.3.3. En gestión pedagógica.....	86
3.4. Proyecto Educativo Institucional.....	87
3.4.1. Misión.....	90
3.4.2. Visión.....	90
3.5. Construcción del proyecto educativo.....	95
3.5.1. Dimensión pedagógica:.....	101
3.5.2 La evaluación del desarrollo integral de los estudiantes.....	104
3.5.3 Una mirada global: estudiantes y docentes en sus escuelas.....	105
3.5.4 Evaluar el funcionamiento de las administraciones educativas.....	106

3.5.5 La evaluación de la participación social en las políticas educativas.....	107
3.6. Conclusión.....	109
Capítulo IV. Evaluación y Calidad Educativa.....	110
4.1. Introducción.....	110
4.2 La Idea de Filosofía de la Calidad.....	113
4.3 Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos.....	119
4.4 El centro Educativo como espacio de integración.....	120
4.5 Gestión y Aprendizaje.....	121
4.5 Características de una escuela efectiva.....	125
4.5.1 Articulación de los valores gestión para una gestión de calidad.....	127
4.5.2 Gestión Institucional de calidad para el éxito escolar.....	128
4.5.3 Enfoque global e integral de la evaluación de la calidad.....	129
4.5.4 Los principios y criterios que han de sostener la evaluación de la calidad de la educación.....	131
4.5.5 La evaluación de la educación bajo el principio del aprendizaje a lo largo de toda la vida.....	131
4.5.6 De la evaluación de la mayoría a la evaluación de todos.....	133
4.6 Conclusión.....	134
Capítulo V. El Clima Escolar, Comunicación Efectiva como Factor Asociado a la Evaluación. .....	137
5.1. Introducción.....	137
5.2. Clima escolar: un sentirse bien que invita a trabajar y a aprender.....	138
5.2.1. Conceptualización de la convivencia escolar.....	140
5.2.2. Convivencia entendida como formas de afrontar los conflictos.....	143
5.2.3. La convivencia centrada en el proceso.....	144
5.2.4. Convivencia como componente del clima escolar.....	144
5.2.5. Revisión de factores que afectan o condicionan a la convivencia escolar.....	146
5.3. Medidas políticas para la convivencia escolar.....	150
5.3.1. Principales iniciativas adoptadas en el marco Europeo.....	150
5.3.2. Principales medidas para la mejora de la convivencia escolar en España.....	151

5.3.3. Compromisos adquiridos en los planes de convivencia escolar.....	153
5.4. Clima del Aula.....	154
5.4.1. Definición:.....	154
5.4.2. Elementos del clima del aula:.....	155
5.4.3. Condiciones del aula:.....	158
5.4.4. Rol del docente en el aula:.....	159
5.4.5. El profesor debe evitar ser.....	160
5.4.5.1. <i>Cualidades que debe tener el docente:</i> .....	160
5.4.6. Relación entre maestro y alumno:.....	162
5.4.7. Formación docente y desarrollo del profesorado:.....	163
5.5. La Comunicación y el clima del aula:.....	164
5.5.1. Interacción entre alumnos y aprendizaje:.....	165
5.5.2. Rendimiento Escolar:.....	165
5.5.3. Factores que influyen en el rendimiento escolar:.....	165
5.5.4. Cómo mejorar el rendimiento escolar:.....	166
5.5.5. Aprovechamiento de las clases:.....	167
5.5.6. El método de estudio:.....	168
5.5.7. Organización del tiempo personal:.....	168
5.5.8. Condiciones ambientales para el estudio:.....	169
5.5.9. El aprendizaje:.....	169
5.5.10. Elementos que influyen en el aprendizaje:.....	170
5.5.11. La motivación.....	171
5.5.12. La atención:.....	172
5.5.13. Propiedades de la atención.....	173
5.6. Comunicación organizacional.....	173
5.6.1. Tipos de comunicación.....	178
5.6.2. Estrategias del proceso comunicacional.....	182
5.6.3. Los fracasos en la comunicación entre individuos se presentan, cuando:.....	184
5.6.4. Barreras de la comunicación.....	185

5.6.5. Tipos de Barreras de comunicación:	188
5.6.6. Modelos de la comunicación	189
5.6.7. El Modelo de Shannon y Weaver (1981),	189
5.6.8. El Modelo de Schramm, W. (1954)	190
5.6.9. Una mirada a la investigación sobre el liderazgo.	191
5.6.10 En busca de una dirección escolar eficaz.	193
5.6.11. La investigación sobre dirección para el cambio: del liderazgo transformacional al distribuido.	196
5.7. Conclusión	196
Capítulo VI. Proceso de Investigación Empírica	195
6.1 Introducción	195
6.2 Paradigmas de la Investigación	195
6.3 Diseño y tipo de Investigación	200
6.4 Desarrollo de la Investigación	202
6.4.1 Fase Preparatoria	203
6.4.2 Diseño desarrollo de la propuesta	206
6.4.3 Ensayo y Prueba Piloto	206
6.4.4 Evaluación Funcional y Operativa	207
6.4.5 Rediseño y Reajustes	207
6.4.6 Implementación de la Propuesta	207
6.4.7 Análisis de los Resultados	208
6.4.8 Informe Final	208
6.5 Población y Muestra	209
6.6 Instrumentos para la Recogida de Información	211
6.6.1. Diagnóstico y definición de requerimientos	212
6.6.2 Evaluación de la Aplicación. Segunda etapa	227
6.6.3 Fase de implementación	232
6.7. Técnicas de Procesamiento	233
Capítulo VII. Presentación y Análisis de Resultados	238



7.1 Introducción.....	238
7.2. Diagnóstico y Definición de Requerimientos.....	238
7.2.1. Análisis y resultados de la encuestas para el diagnóstico y definición de requerimiento, según las valoraciones de los docentes, directores y coordinadores de centros educativos.....	238
7.2.2 Valoraciones de los directores de centros educativos en la entrevista realizada a los mismos, en relación a dimensión organización, además las similitudes y diferencias entre las repuestas de los docentes y coordinadores encuestados.....	245
7.2.3 Evaluación y seguimiento contenido en el Proyecto Educativo Institucional según las valoraciones de los directores/as de centros.....	252
7.2.3 Procedimientos utilizados cuando los/as estudiantes evidencian tener bajos logros	259
7.2.4. Conocimientos que tienen los directivos del centro educativo sobre los procesos de evaluación institucional establecidos en el sistema educativo.....	266
7.2.5 Valores se trabajan en el centro para concretar la misión.....	268
7.2.6 Valoraciones de los directores/as entrevistados en relación al sistema comunicación en la escuela.....	271
7.2.7 Grado de satisfacción del personal administrativo y de apoyo. Sistema de comunicación.....	272
7.3 Profundización de los elementos del grupo focal a directores/as, maestros/as coordinadores/as, orientadores/as, psicólogos/as.....	273
7.4 Análisis de Diferencia de Grupos según Dimensiones.....	276
7.5 Diseño y desarrollo de la propuesta.....	286
7.5.1 Introducción.....	286
7.5.2 Antecedentes.....	288
7.5.3 Fundamentación de la Propuesta.....	290
7.5.4 Objetivo general de la Propuesta.....	292
7.5.5 Características generales de la Propuesta.....	292
7.5.6 Acuerdo de trabajo:.....	292
7.5.7 Funciones de los actores participantes.....	293
7.5.8 Requisitos para la implementación de la Propuesta.....	293
7.5.9 Metodología.....	294

7.5.10 Promoción de la propuesta.....	299
7.5.11 Asesoramiento técnico para el desarrollo del Proyecto de la propuesta.....	299
7.5.12 Evaluación y Seguimiento.....	302
7.5.13 Alternativas de implementación.....	302
7.5.14 Análisis de dimensiones y diseño de Estrategias de mejora:.....	302
Capítulo VIII. Conclusiones e Implicaciones de la investigación.....	305
8.1 Introducción.....	305
8.2 Conclusiones.....	305
8.3 Implicaciones.....	310
8.4 Limitaciones.....	311
8.5 Líneas de acción futuras.....	311
Referencias Bibliográficas.....	313
ANEXOS.....	335

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Tipo de Evaluación Institucional.....	34
Tabla 2 Relaciones entre Finalidad y el Momento Evaluativo.....	63
Tabla 3 Comparación entre Evaluación Cuantitativa y Cualitativa.....	66
Tabla 4 Tipos de evaluación.....	71
Tabla 5 Concepciones de la Evaluación.....	77
Tabla 6 Acciones para la promoción del clima escolar.....	139
Tabla 7 Elementos del proceso comunicacional.....	176
Tabla 8 Etapas de la Investigación.....	201
Tabla 9 Fases de la Evaluación.....	202
Tabla 10 Cronograma de desarrollo de todo el proceso llevado a cabo en la INVESTIGACIÓN. .....	208
Tabla 11 Informantes claves.....	211
Tabla 12 Guión de Entrevistas Dirigidas a Directores de Centros Educativos.....	213
Tabla 13 Cuestionario procesos de evaluación interna.....	216
Tabla 14 Operacionalización de las variables del instrumento aplicado.....	219
Tabla 15 Guía de trabajo para el grupo focal.....	224
Tabla 16 Preguntas para el desarrollo de la sesión del grupo focal con los docentes, directores/as y coordinadores/as.....	225
Tabla 17 Valoraciones de los/as participantes del grupo focal.....	225
Tabla 18 Rango de Alfa De Cronbach – Confiabilidad.....	227
Tabla 19 Estadísticas de Fiabilidad.....	227
Tabla 20 Descripción de los Objetivos y los Ítems.....	228
Tabla 21 Objetivos e Ítems del Cuestionario.....	229
Tabla 22 Formato, Extensión, Presentación y Claridad de las Instrucciones.....	230
Tabla 23 Descripción de objetivos.....	231
Tabla 24 Nivel de Desempeño.....	234
Tabla 25 Escala tipo Likert utilizada en los cuestionarios.....	235
Tabla 26 Criterios y procedimientos para dar rigor científico a la investigación.....	235
Tabla 27 Procesamiento de la Entrevista.....	236
Tabla 28 Informantes clave según género. Distribución según frecuencia y porcentaje.....	239
Tabla 29 Informantes clave. Distribución según rango de edad.....	239
Tabla 30 Informantes claves. Distribución según preparación académica.....	240
Tabla 31 Informantes claves. Distribución según tiempo en servicio, en años.....	240

Tabla 32 Dimensión Organización. Porcentaje para cada ítem según escala.....	241
Tabla 33 Dimensión Organización. Desempeño según tipo o categoría de los centros.....	242
Tabla 34 Dimensión Organización. Desempeño según zona de ubicación de los centros.....	243
Tabla 35 Dimensión Organización. Desempeño según cargo del informante clave de los centros .....	244
Tabla 36 Dimensión Planificación. Porcentaje para cada ítem según escala.....	249
Tabla 37 Dimensión Planificación. Desempeño según tipo o categoría de los centros.....	250
Tabla 38 Dimensión Planificación. Desempeño según zona de ubicación de los centros.....	251
Tabla 39 Dimensión Planificación. Desempeño según cargo del informante clave en los centros .....	251
Tabla 40 Dimensión Calidad. Porcentaje para cada ítem según escala.....	256
Tabla 41 Dimensión Calidad. Desempeño según tipo o categoría de los centros.....	257
Tabla 42 Dimensión Calidad. Desempeño según zona de ubicación de los centros.....	257
Tabla 43 Dimensión Calidad. Desempeño según cargo del informante clave en los centros....	258
Tabla 44 Dimensión Formación.....	262
Tabla 45 Dimensión Formación. Desempeño según zona de ubicación de los centros.....	264
Tabla 46 Dimensión Formación. Desempeño según tipo o categoría de los centros.....	265
Tabla 47 Dimensión Formación. Desempeño según cargo del informante clave en los centros .....	265
Tabla 48 Dimensión Comunicación. Porcentaje para cada ítem según escala.....	269
Tabla 49 Dimensión Comunicación. Desempeño según zona de ubicación de los centros.....	270
Tabla 50 Dimensión Comunicación. Desempeño según cargo del informante clave en los centros.....	271
Tabla 51 Grupo focal aplicado a los actores (directores/as, maestros/as coordinadores/as, orientadores/as, psicólogos/as).....	273
Tabla 52 Zona geográfica.....	278
Tabla 53 Tipología de los centros.....	279
Tabla 54 Genero.....	280
Tabla 55 Edad.....	281
Tabla 56 Nivel académico.....	282
Tabla 57 Antigüedad en el servicio.....	283
Tabla 58 Cargo.....	284
Tabla 59 Matriz de proyecto 1.....	296
Tabla 60 Matriz de Proyecto 2.....	297
Tabla 61 ESQUEMA DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN.....	298
Tabla 62 Dimensiones institucionales.....	305
Tabla 63 Regional/Distrito por Distrito Municipal.....	335

Tabla 64 Elementos a tomar en cuenta para desarrollar en el grupo focal.....	337
Tabla 65 Base de Datos. Probabilidad de los Instrumentos.....	339
Tabla 66 Base de Datos. Análisis de Instrumentos.....	341

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Factores del Plan Estratégico.....	4
Figura 2 Elementos en la conceptualización de la evaluación.....	24
Figura 3 El Estrés en la Evaluación Institucional.....	37
Figura 4 Proceso de Evaluación.....	39
Figura 5 Desarrollo profesional.....	40
Figura 6 Nuevo Enfoque de la EVALUACIÓN.....	41
Figura 7 Finalidad de la Evaluación.....	42
Figura 8 Dimensiones de la Evaluación.....	58
Figura 9 Orientaciones de la Evaluación.....	60
Figura 10 Modelo de Evaluación de Astin.....	65
Figura 11 Procedimiento para evaluar.....	72
Figura 12 Matriz de evaluación.....	75
Figura 13 Esquema de plan estratégico educativo. Fuente: Planeación estratégica.....	85
Figura 14 Esquema de los componentes del Proyecto Educativo Institucional. Fuente: Proyecto Educativo Institucional Avances de la Educación.....	88
Figura 15 Esquema del primer componente del proyecto educativo institucional. Fuente: Proyecto Educativo Institucional Avances de la Educación.....	89
Figura 16 Esquema del segundo componente del proyecto educativo institucional. Fuente: Proyecto Educativo Institucional Avances de la Educación.....	91
Figura 17 Esquema del tercer componente del proyecto educativo institucional. Fuente: Proyecto Educativo Institucional Avances de la Educación.....	93
Figura 18 Esquema del cuarto componente del proyecto educativo institucional. Fuente: Proyecto Educativo Institucional Avances de la Educación.....	94
Figura 19 Relación de la Gestión Institucional- PEDAGÓGICA- Aprendizaje. Modificado por la investigadora.....	121
Figura 20 Dinámica Centro Educativo- Aprendizajes. Adaptación propia.....	122
Figura 21 Valores del Modelo Gestión.....	127
Figura 22 Paradigma cuantitativo.....	196
Figura 23 Investigación cualitativa.....	197
Figura 24 Documentos y fuentes de información.....	203
Figura 25 Mapa poblacional de la República Dominicana.....	210
Figura 26 Conformación del Guion de la Entrevista.....	212
Figura 27 Recomendaciones de expertos.....	232

Figura 28 Criterios a tomar en cuenta en la aplicación de la propuesta.....	295
Figura 29 Distrito Educativo 10-02 de Sabana Perdida. Año 2015.....	347
Figura 30 Centro Educativo Los Castillos.....	347
Figura 31 Centro Educativo Altagracia Clari.....	348
Figura 32 Discusión de preguntas del grupo focal.....	348
Figura 33 Desarrollo del grupo focal.....	349
Figura 34 Trabajando el grupo focal.....	349
Figura 35 Desarrollo del grupo focal con directores de centros educativos.....	350
Figura 36 Desarrollo de grupo focal.....	350
Figura 37 Directores/as, docentes y psicólogos/as trabajando grupo focal.....	351
Figura 38 Misión y visión del centro educativo Ave María.....	351

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar agradezco a Dios por su amor infinito, por hacerme sentir que siempre ha estado conmigo y de manera especial darme luz en los momentos difíciles.

Agradezco a mis familias, a mi esposo Miguel Ángel Rodríguez, a mis Hijos Yenmili, Jhonsemy y José Miguel porque siempre han estado a mi lado apoyándome y dándome fuerzas.

A mi querido amigo José Alberto Contreras por apoyarme, ayudarme, dedicar parte de su valioso tiempo y hacerme ver en cada momento que nada es imposible.

A mi directora de tesis María Dolores Díaz Noguera Por su comprensión, ardua labor que ha desarrollado en el seguimiento y tutoría en el proceso de investigación.

A Casilda María Ávila. Directora Pedagógica de JEE. por ser como una madre para mí, siempre preocupada por mi proceso de formación.

A la Universidad Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), por el seguimiento y eficiente labor que ha desarrollado durante el desarrollo del Doctorado

Al Ministerio de Educación Superior de la Republica Dominicana (MESCYT) por darme la oportunidad y apoyarme económicamente, además su eficiente labor y preocupación por elevar los estándares de calidad en la educación de la Rep. Dominicana.

Al Instituto de Formación Docente (INAFOCAM) por su apoyo incondicional en mi formación académica.

Agradezco de manera muy especial a nuestro querido amigo, el doctor Ángel Puentes, coordinador del doctorado desde la UNPHFU, por el seguimiento, preocupación y entrega en todo el desarrollo del proceso de investigación.

Gracias





**PROGRAMA DE DOCTORADO  
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**



**Análisis de los procesos de evaluación para una gestión de calidad en los centros educativos del 2do ciclo de tanda extendida del nivel primario del distrito educativo 10-02.**

**RESUMEN**

**Autor: Yesenia Alt. Trinidad.**

**Director: Dra. Ma. Dolores Díaz Noguera**

**Fecha: Enero, 2016**

El propósito de esta investigación es analizar los procesos de evaluación para una gestión de calidad en los centros educativos de tanda Extendida en el Segundo Ciclo del Nivel Primario del Distrito Educativo 10-02 desde las perspectivas de los directivos, docentes y equipos de gestión con base de elaborar una propuesta de mejora para la gestión institucional y pedagógica. Además de ofrecer una serie de criterios e indicadores de calidad derivados de la revisión y análisis bibliográfico de documentos, planteamientos teóricos, orientaciones y estrategias de evaluación que se hayan presentado, que permitan emprender y organizar procesos de evaluación de la calidad de la educación en los centros educativos de Jornada Escolar Extendida. La metodología seguida, se inserta en un estudio mixto donde se combinan métodos cualitativos y cuantitativos y se revelan los fenómenos más significativos de la investigación buscando la comprensión de problemas educativos que se generan en las instituciones, a corto, mediano y largo plazo.

Las técnicas utilizadas fueron encuestas, entrevistas y grupos focales, se analizaron los datos en atención a categorías derivadas de la clasificación de la información recabada producto del análisis bibliográfico, considerando las dimensiones y categorías siguientes: a) Organización, b) Planificación, c) calidad, d) formación e) comunicación y análisis sobre evaluación de la calidad en la gestión institucional en las escuelas donde se pudo evidenciar la existencia de distintas formas, métodos y estrategias de abordar los procesos de evaluación en la institución, resaltándose en reiteradas ocasiones que los directivos de los centros educativos enfocan la evaluación más a la medición de los aprendizajes de los alumnos/as, considerando en su mayoría criterios e indicadores para emprender procesos de evaluación pertinentes.

En ese mismo orden se derivaron para ser presentados en éste estudio, nueve (09) criterios referidos a Organización, seis (06) criterios a planificación, nueve (09) criterios a la calidad, siete (07) criterios a la formación y nueve criterios referidos a la comunicación. Estos criterios van a servir de referente para orientar los procesos de evaluación de la calidad en las instituciones educativas.

**Descriptores:** Evaluación, Gestión, Calidad y Modelos de evaluación.



**PROGRAM OF DOCTORATE  
DIDÁCTIC AND ORGANIZACIÓN OF EDUCATIVE  
INSTITUTIONS  
SEVILLA UNIVERSITY**



**Analysis of evaluation processes for quality management in schools  
extended of 2<sup>nd</sup> cycle primary level education district level 10-02.**

**ABSTRACT**

**Author: Yesenia Alt. Trinidad**

**Director: Dra. Ma. Dolores Díaz Noguera**

**Date: Enero, 2016**

The purpose of this research is to provide a set of criteria and quality indicators derived from a literature review and analysis of documents, theoretical approaches , guidelines and evaluation strategies that have been introduced , enabling them to develop and organize processes of quality assessment education in schools Extended School Day .The methodology is inserted into a joint study in which qualitative and quantitative methods are combined and the most significant phenomena of research seeking understanding of educational problems arising in the institutions , in the short, medium and long term are revealed.

The techniques used were surveys, interviews and focus groups, the data were analyzed considering categories derived from the classification of the information collected product literature review , considering the dimensions and categories considered : a) Organization b) Planning, c ) quality , d ) training e) communication and analysis on quality evaluation in institutional management in schools where they could demonstrate the existence of different forms, methods and strategies to address evaluation processes in the institution focusing repeatedly that the directors of the schools focus more on the evaluation measurement of students learning, considering most criteria and indicators to undertake relevant assessment processes.

In that order were derived to be presented in this study , nine ( 09) criteria relating to organization , six ( 06) criteria to planning, nine ( 09) criteria to quality, seven ( 07) criteria to training and nine (9) criteria related to communication . These criteria will serve as a model to guide the processes of quality assessment in educational institutions.

**Descriptors:** Evaluation, Management, Quality and Evaluation Models.

## **PRESENTACIÓN**

La concepción de la evaluación como proceso sistemático, comprensivo y continuo, que tiene como cometido describir, valorar y reorientar, hacia la mejora la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica, constituye el fundamento de la investigación llevada a cabo y presentada con el título Análisis de los Procesos de Evaluación para una Gestión de Calidad en los Centros Educativos del 2do ciclo de Tanda Extendida del Nivel Primario del Distrito Educativo 10-02.

La presente investigación se ha realizado con el propósito de obtener información sobre la situación actual de los procesos de evaluación en los centros educativos del distrito 10-02, con el fin de tener elementos fiables que permitan tomar decisiones fundamentadas para la mejora de los procesos tanto en la gestión pedagógica como administrativa. Además comprobar de manera sistemática y científica la calidad en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en los centros educativos, para implementar en caso necesario, las mejoras pertinentes.

En un segundo lugar la investigación que desarrollamos presenta una motivación especial, a la vez que puede resultar oportuna por la forma de evaluación que se aplica actualmente en los centros educativos, con el objeto de determinar con rigor las bondades y debilidades derivadas de su diseño de implementación., además de que se resalta que durante las últimas dos décadas el tema de la evaluación ha concitado la atención tanto de las autoridades educativas como de los diferentes sectores interesados en la educación dominicana.

En ese mismo orden es que se han diseñado diversos planes y programas para orientar las acciones en el ámbito educativo, considerando la evaluación como un mecanismo importante de control de la calidad, al tiempo que contribuye a desarrollar una cultura de rendición de cuentas.

Así mismo la Ordenanza 1'96, ART. 3, que regula el sistema de evaluación educativa en la República Dominicana, plantea que la evaluación es hoy quizás uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizás una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar la calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos.

En consecuencia, la finalidad del trabajo responde a un interés y a una necesidad por conocer el resultado, las repercusiones que tiene no realizar los procesos de evaluación según lo establecido en las leyes, ordenanzas y reglamentos para tales fines.

Consideramos que es de gran importancia recoger las voces de los orientadores y psicólogos, docentes y directivos, sus valoraciones de la realidad educativa de la institución, además nutrir de informaciones que tienen que ver con el contexto en distintas dimensiones, tales como: práctica docente, condiciones de trabajo, capacitación y disposición, tomando en cuenta los actores para mejorar la educación a través de las prácticas en los centros educativos.

Con la evaluación de los procesos educativos tratamos de asumir de forma responsable nuestra función como educadores, y a través de una continua retroalimentación, buscar la mejora permanente de todos aquellos factores que inciden en el proceso educativo. Nos encontramos, por tanto, ante una perspectiva de carácter interpretativo que se centra en el análisis y valoración del proceso para la mejora de la práctica docente.

Bajo este enfoque contemplamos este estudio como una actividad caracterizada por la búsqueda del conocimiento y de la comprensión, a través de la reflexión, autocrítica y revisión de nuestra intervención como docentes, y encaminada a la toma de decisiones para la mejora en la implementación de los procesos de evaluación ya que creemos que no es posible mejorar nuestra actuación como profesores sin recurrir a procesos de evaluación que permitan comprender e interpretar lo que acontece diariamente en una escuela y, a partir de este conocimiento, favorecer la toma de decisiones que haga posible incrementar la calidad de nuestro trabajo.

La pertinencia de realizar una investigación sobre análisis de los procesos de evaluación se justifica con el hecho de conocer y diagnosticar las prácticas de los docentes como estrategias para alcanzar la calidad, la cual representa un gran reto, ya que se establecen compromisos con diferentes actores como: alumnos, padres de familias y sociedad.

Es importante fortalecer el sistema de evaluación interna en los centros educativos, ya que por desconocimiento de la misma se pueden cometer graves injusticias, afectando esta situación de manera directa a los/as estudiantes, como eje central de la educación, y por quienes trabaja toda la comunidad educativa, en tal sentido todos los actores del proceso educativo deben trabajar para que se mantenga motivación, el interés en todos los trabajos que se desarrollan en la escuela y disminuya la deserción, rezago y absentismo y se fortalezca la calidad en los aprendizajes de los/as estudiantes.

Por último consideramos urgente fortalecer la visión de la educación en torno a los procesos de evaluación, que se apliquen las leyes y normativas establecidas, que las exigencias no sean solo en función del estudiante, hay que reflexionar si la gestión de los centros educativos establece líneas de acción claras en el proyecto institucional de centro con respecto a la evaluación en todos sus ámbitos y además si se da seguimiento a los mismos.

Urge también que se pueda romper con la cultura de medir el aprendizaje con una sola actividad o práctica, a comprender que todo debe ser evaluado, en función del logro de mejores resultados en los aprendizajes de los/as estudiantes para llegar a la reflexión y buscar la mejora continua en la institución en sentido general. Esto así en vista a que la República Dominicana según los estudios realizados por el SERCE, LLECE y las Pruebas Pisa, han arrojados muy bajos resultados en relación a la calidad educativa, lo que indica que es necesario investigar sobre las metodologías de cómo se están llevando a cabo los procesos de evaluación en el país.

En este sentido se propone elevar la calidad de los procesos de evaluación, apoyar la toma de decisiones y alcanzar una visión objetiva que permita que en la escuela los procesos que se lleven a cabo se sistematicen, permitiendo a la vez intercambiar experiencias que sirvan de base a otras comunidades educativas.

Así, el presente trabajo está estructurado en ocho capítulos, que se refieren en líneas generales a: la contextualización de la realidad a investigar, los fundamentos teóricos de la investigación, los aspectos que en perspectivas metodológicas describen el proceso llevado a cabo para el logro de los objetivos trazados, los resultados obtenidos y las implicaciones o conclusiones derivadas.

De una manera más específica, el capítulo I, describe el origen de la investigación y el contexto que la enmarca, haciendo referencia a las razones que la justifican y los objetivos a alcanzar.

Además, en el capítulo II, se tratan los aspectos relacionados con cultura la organizacional, la evaluación en las instituciones educativas, atendiendo al desarrollo social y personal en sus más diversas manifestaciones que ha venido teniendo la evaluación educativa como una práctica que además constituye uno de los campos de la investigación que más interés suscita en el ámbito socioeducativo, ocupando un destacado lugar en las sociedades más desarrolladas, permitiendo la identificación de las fortalezas y debilidades que deben trabajarse en la institución educativa para la toma de decisiones y mejora de los resultados.

El capítulo III, se presenta el proyecto institucional de centro, seguimiento y evaluación, evidenciando cómo debe ser construido, la importancia de la participación de todos los actores en la elaboración del mismo, el rol de cada actor, motivación y compromiso con la transformación de la institución, con el desarrollo de procesos educativos de calidad y con el trabajo en equipo.

En el capítulo IV, se trata la calidad educativa como una responsabilidad de todos. Considerando la posibilidad de que las instituciones educativas superen los estándares de calidad y puedan ser consideradas de excelencia, además se presentan métodos, estrategias e

indicadores que permiten visualizar como se deben llevar a cabo los procesos de manera eficaz para la obtención de mejores resultados.

A continuación, en el capítulo V, se considera la importancia que tiene el clima escolar la comunicación efectiva en la institución educativa su repercusión en la mejora de la calidad y equidad de los aprendizajes en el contexto escolar.

El capítulo VI, describe el proceso investigativo, definiendo el marco metodológico que incluye el diseño y tipo de investigación, así como las diferentes fases que constituyen el estudio.

Por último, el capítulo VII y VIII, refieren respectivamente a la exposición y discusión de los resultados obtenidos según las etapas de la investigación, y a las conclusiones e implicaciones que trascienden de la misma.

---

## CAPÍTULO I.

# CONTEXTO Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

---

# **CAPÍTULO I. CONTEXTO Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN**

## **1.1 ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN**

A lo largo de la historia se ha escrito sobre el concepto de evaluación el cual estaba orientado a la disciplina de los sujetos como un mecanismo de contención que servía para que tuviera efecto la enseñanza a través del aprendizaje. La evaluación se ha considerado como uno de los componentes principales del proceso educativo, caracterizada, en el discurso teórico, como permanente, progresiva, práctica, crítica, flexible, global, participativa y cualitativa. Sin embargo, en la práctica pedagógica de los profesores de educación primaria, sólo se ha entendido como obligación institucional, como control disciplinario y como asignación de calificaciones, menos como una práctica reflexiva del proceso educativo.

En relación con el párrafo anterior pese a que la comunidad científica ha venido observando en otorgar a la evaluación el status de investigación, en la actualidad los términos de evaluación e investigación se emplean indistintamente según lo planteado por García Llamas (1995).

De hecho, la historia de la investigación evaluativa ha estado unida al surgimiento de los debates paradigmáticos y metodológicos. En este sentido, Martínez Mediano (1946), señala que “la evaluación con una búsqueda continua por desarrollar metodologías adecuadas a los propósitos evaluativos, ha sido la principal promotora del desarrollo de los paradigmas emergentes, de los métodos interpretativos- cualitativos, del desarrollo de la teoría sobre programas educativos, sociales y políticos, comprobando la eficacia de las reformas desde sus propios proyectos, desde sus fines, su desarrollo, alcance, resultados y aportando información para la toma de decisiones y/o cambios de los programas y procesos evaluativos” (p. 43).

Es importante destacar que el tema de la evaluación se está convirtiendo en objeto de interés educativo tanto a nivel nacional como internacional. Una de las razones es la necesidad de aumentar la competitividad institucional y mejorar los resultados de todos los procesos que se desarrollan en dicha institución u organización educativa, todo en función de elevar la calidad en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con este aspecto, La UNESCO (2009), señala que la formación de expertos en planificación educativa y la realización de investigaciones pedagógicas con el fin de mejorar las estrategias didácticas contribuyen también a la



consecución de los objetivos de la Educación para Todos, objetivo prioritario en esta organización.

En este sentido las instituciones educativas del contexto internacional, tienen un creciente interés en relación a promover proyectos de investigación sobre distintos aspectos que afectan la evaluación educativa. Por ejemplo, la relación entre los objetivos de la enseñanza y los objetivos a nivel institucional, Gore y otros (2009), estrategias para favorecer la evaluación entre pares Raban y Litchfield (2009), iniciativas que integran y hacen visibles el trabajo innovador de redes, equipos y profesores en evaluación.

En República Dominicana, a nivel educativo, se ha superado la mirada cortoplacista, o microplacista, que ha caracterizado a los sistemas de políticas públicas de América Latina. En efecto, a través del Plan Decenal de Educación (2008-2018), hemos optado, en un tercer momento de nuestra historia contemporánea, por una visión de políticas de Estado con un horizonte de largo plazo, pero tomando decisiones en el presente, sobre la base de datos y experiencias del pasado para impactar positivamente en el futuro.

En este sentido la creciente y exigente democracia apunta y apuesta al buen gobierno, es decir, a un modelo de sociedad en donde las políticas públicas se diseñen sobre la base del consenso, el debate y la transparencia; efectivamente, el Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana es una muestra diáfana del camino que estamos tomando: un proyecto de nación sostenible sustentado en la educación, que nos aporte ciudadanía responsable, ventaja competitiva y productiva.

En este sentido la evaluación es fundamental, hemos presentado a la sociedad dominicana y a la comunidad educativa nacional e internacional el «Plan Estratégico de la Gestión Educativa (2008-2018), sobre la base de la plataforma “calidad educativa. Lo que incluye procesos de evaluación con mayor frecuencia y claridad.

Estudios como: OCDE, LLECE, SERCE que presentan brechas, inequidades, etc.); hacia dónde queremos ir (escuelas efectivas); intervenciones (componentes y programas a ejecutar); indicadores educativos (medir el progreso); y compromisos educativos internacionales. Asimismo, tiene como base las grandes ideas aportadas por el reciente informe de McKinsey (2008), que reporta qué y cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para lograr sus objetivos, el cual aporta cuatro lecciones importantes: 1. «La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes»; 2. «La única manera de mejorar es mejorando la manera en que los docentes enseñan»; 3. «Alto rendimiento requiere que cada niño tenga éxito»; y 4. «Toda escuela necesita un gran líder».

Desde esta perspectiva, se invita a la sociedad dominicana, particularmente a los actores protagónicos del sistema educativo, a hacer suya esta herramienta estratégica de trabajo que nos propone un rumbo a seguir; como información y conocimiento ordenado en el tiempo, que deberá transformarse en acción eficaz, lo que supone apertura, crear condiciones apropiadas, trabajo en equipo, liderazgo distribuido, empeño, pasión, mística y compromiso, para encarar la gestión, cumplir las metas y realizar el esfuerzo cotidiano.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana tiene un alto interés en hacer todo lo posible para que la gerencia del conocimiento supere los problemas, facilite acciones y recursos a las instituciones educativas y direccionalidad al proceso con transparencia; pero también el aporte cotidiano y sistemático en la escuela, la familia, la comunidad, las universidades y las empresas de creer en la educación a través de la ejecución del plan estratégico, cumpliendo cada actor con los roles y compromisos por una mejor calidad de la educación que redundará en una mejor República Dominicana, ya que ninguna sociedad es superior a su sistema educativo.

Lo planteado en el Plan Estratégico de la Gestión Educativa, tiene como fundamentación estratégica “Que los niños, niñas y jóvenes aprendan” y en ese sentido, la fundamentación de política educativa está centrada en: a) El rescate del tiempo para cumplir el calendario escolar, y b) El esfuerzo de los actores pedagógicos para un aprendizaje de calidad. El Componente No. 4 del Plan Estratégico, llamado “Mejora Continua: Investigación y Evaluación Educativa” plantea seis grandes desafíos:

1. Evaluación de factores asociados al rendimiento: evaluación del desempeño del personal docente, cumplimiento del horario, aplicación del currículo, planificación, evaluación del dominio de las asignaturas o áreas y articulación del trabajo con la familia y las comunidades.
2. Evaluaciones nacionales por nivel: Inicial, Primer Ciclo de Educación Básica, 8° grado del Nivel Básico, Tercer Ciclo de Educación de Adultos y 4° grado del Nivel Medio.
3. Participación en pruebas internacionales de rendimiento: Tercer Estudio Regional Explicativo y Comparativo (TERCE).
4. Autoevaluación como estrategia alternativa y complementaria de evaluación educativa para la gestión efectiva.
5. Investigación y evaluación del uso del tiempo efectivo de aprendizaje en el aula y la escuela.
6. Análisis del costo eficiencia de los 10 componentes del Plan Estratégico con sus intervenciones. El alcance conceptual, tal como lo plantea el Plan Estratégico con el propósito de lograr que la educación dominicana cuente con un Sistema de Evaluación y con una capacidad instalada en el área de evaluación y la investigación educativa,

donde ambos operen de manera independiente, de forma objetiva y válida, pero interrelacionados.

Se han realizado grandes cuestionamientos en relación a los siguientes factores:

**FIGURA 1 FACTORES DEL PLAN ESTRATÉGICO**



**Fuente:** Diseño propio

Desde la perspectiva económica, y particularmente desde el mercado de trabajo, se cuestiona el papel del sistema educativo. El acceso al conocimiento y a determinadas competencias (y no sólo el acceso a la escuela) es visto como el elemento decisivo para participar activamente en los nuevos procesos productivos. Para asegurar una participación activa en los procesos productivos, qué tipo de conocimiento y qué competencias se desarrollan con la educación, es un tema central que requiere profundización en la evaluación de los procesos.

Para los educadores y estrategias del servicio educativo, el tema eje en la educación es la evaluación. Desde una perspectiva cualitativa, la evaluación se centra en reconocer lo que está sucediendo y comprender qué significado tiene para las diferentes personas, en este caso no sólo se evalúa el producto sino también el proceso.

En este sentido en educación es posible valorar la organización y el funcionamiento de la estructura institucional, el financiamiento, la institucionalidad, sus leyes y otras; el profesorado, los materiales de la enseñanza, los proyectos educativos y los aprendizajes, etc.

Tomando en consideración la investigación científica y Tecnológica, esa búsqueda intencionada del conocimiento, así como de la búsqueda de soluciones a problemas de carácter científico y cultural. Además, la utilización del conocimiento científico para el desarrollo de "Tecnologías blandas o duras". Investigación, también desarrollo de cultura y organización objetiva es urgente la evaluación, ya que la misma es valorar y supone recolección y análisis de información cuantitativa o cualitativa, comparación en tiempo y en espacio, compara y contrasta con el deber ser diferentes en relación a aspectos socioeconómicos, demográficos, psicológicos, culturales y territoriales.

La evaluación es una modalidad de investigación que genera explicación sobre determinados fenómenos o características. La evaluación: puede ser sumativa o formativa: las primeras se centran en el producto final, las segundas se orientan más hacia los procesos.

El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa: es el medio para determinar la eficiencia y eficacia global del Sistema Educativo. El artículo No. 61 de la Ley General de Educación 66,97 le atribuye las siguientes funciones:

(1) Evaluar el rendimiento de los educandos para disponer de información objetiva particular y general (sistemática y continua); (2) Establecer un sistema periódico de pruebas nacionales, de término, en los niveles y ciclos que el Consejo Nacional de Educación considere pertinentes; (3) Evaluar sistemáticamente los 13 parámetros determinantes de la calidad de la educación (ver artículo 59 y Plan Estratégico); y (4) Utilizar la investigación y los resultados de las evaluaciones para mejorar la calidad de la educación especialmente: (a) Tiempo efectivo de enseñanza, (b) Aprendizaje efectivo en el tiempo programado y (c) Desarrollo y programación curricular. Para alcanzar tales propósitos, en este momento se plantea que la Dirección General de Evaluación, junto al IDEICE, se constituya en el eje principal de articulación del Sistema Nacional de Evaluación.

**A continuación se destacan los Principales actores que articulan en el centro educativo:**

- 1. Estudiantes:** Rendimiento del aprendizaje medidos en los resultados de pruebas de logros y otros tipos de pruebas o evaluaciones; procesos, metodología y coherencia con fines de la educación.
- 2. Educadores:** Perfil (escolaridad, actualización profesional, salario, prestaciones laborales); tiempo efectivo de enseñanza (horas destinadas efectivamente); cumplimiento calendario escolar; rendimiento de alumnos en pruebas de logros; oportunidades de desarrollo; recursos y facilidades para la enseñanza; ambiente escolar (laboral y social); investigación e innovación metodológicas.

3. **Padres, Madres y Tutores:** Involucramiento en las actividades del centro educativo, nivel de compromiso con el centro escolar, apoyo al proceso de aprendizaje de los alumnos.
4. **Dirección:** Uso eficiente y eficaz de recursos humanos, pedagógicos, financieros y físicos; liderazgo en lo pedagógico y administrativo; pertinencia y desarrollo del PEC; organización de equipos de trabajo con resultados e impacto en el proceso de aprendizaje; calidad en la educación a todos los estudiantes; distribución del tiempo entre actividades administrativas y pedagógicas.
5. **Regional y Distrito Educativo:** orientación educativa y profesional al docente, al director y al equipo de gestión (acompañamiento); investigación de causas y problemas del rendimiento en el aprendizaje; supervisión y evaluación de la eficiencia administrativa en la escuela, y oportunidades de desarrollo.
6. **Sede Central:** eficacia y eficiencia de los procesos pedagógicos, administrativos y financieros; acompañamiento y retroalimentación en función de los objetivos y fines de la educación.

Tomando en consideración los actores principales de los parámetros de calidad educativa que establece la Ley General de Educación y reconociendo que existen factores de la escuela que son determinantes en el hecho educativo todos con miras a elevar la calidad en los aprendizajes de los/as estudiantes. Dentro de estos están:

1. **Gestión y liderazgo del director:** (1) cumplimiento del horario y uso del tiempo para la enseñanza; (2) conocimiento y aplicación de normas; (3) proceso de elaboración del PEC; (4) ejecución y resultados del PEC; (5) uso de la autoevaluación para la mejora escolar; y (6) estilo del liderazgo en la dirección; y (7) distribución del tiempo entre la gestión administrativa y la pedagógica.
2. **Personal docente:** (1) Número de personal, (2) preparación académica, (3) régimen de contratación, (4) participación en actividades escolares, y (5) capacitación.
3. **Recursos escolares:** (1) libros de texto, (2) mobiliario (3) laboratorio, (4) biblioteca, (5) recursos tecnológicos, (6) espacios para la recreación y el deporte, ambiente escolar: (1) relaciones entre maestros y alumnos; (2) relaciones entre alumnos; (3) relaciones entre maestros y directores; (4) Relaciones entre la familia y los docentes, (5) organización, (6) clima académico (respeto, colaboración, disciplina, oportunidades de desarrollo profesional) (7) riesgos.
4. **Ambiente físico de la escuela:** (1) seguridad, (2) limpieza, (3) orden, (4) cuidado y mantenimiento.
5. **Supervisión y acompañamiento al director:** (1) Frecuencia en días, (2) acuerdos ejecutados, (3) acciones de mejora implementadas, (4) efectividad de la supervisión y

acompañamiento, considerando viabilidad y utilidad de las sugerencias pedagógicas y administrativas.

6. **Articulación del trabajo con la familia y las comunidades.** (1) involucramiento de la familia en el aprendizaje efectivo, (2) apoyo de autoridades y comunidad al mantenimiento y desarrollo de la escuela.

Pensar la evaluación implica en esencia analizar una acción humana. Este fenómeno, aunque de modo asistemático e intuitivo, ha acompañado la historia de la humanidad, dejando vestigios que hacen posible aproximarse a situaciones del pasado, profundizando la comprensión de su evolución hasta nuestros días.

La evaluación no nació en el territorio de la educación, sin embargo impactó tan fuertemente en el mismo que llegó a definir las condiciones de viabilidad del proceso educativo.

Es a partir del siglo XX que la evaluación comienza a tomar entidad propia en educación, diferenciándose progresivamente de otros campos disciplinares, gestando un movimiento que posteriormente será conocido con la denominación de “*docimología*” (Barbier, 1993) o ciencias de la evaluación. La historia de la evaluación educativa marca un recorrido poblado de concepciones encontradas, avances zigzagueantes, contradicciones y luchas.

La conformación del campo de la evaluación, aún demasiado joven, está en proceso. En esta constitución, la controversia se instala como clave de lectura de lo que sucede en el mismo. Controversia entendida como discusión de opiniones contrapuestas entre las partes, disputa de perspectivas, debate entre los actores sociales involucrados... La evaluación es en sí misma un hecho polémico y provocador, cualquiera que sea el ámbito en que se emplace.

La presente investigación asume el desafío de intentar avanzar en la comprensión de este proceso, desde la situacionalidad socio- histórica en la que estamos inmersos. La complejidad del fenómeno abordado: la evaluación educativa, invita a trabajar diferentes ámbitos: el sistema, la institución y el aula, entendiéndolos como espacios dinámicos de interacciones y mutuas determinaciones.

Con el fin de promover el avance de la evaluación educacional de los logros de aprendizaje escolar y la introducción de estándares en América Latina, generando recomendaciones a nivel regional, nacional o local. Su propósito final es contribuir al fortalecimiento de los procesos de mejoramiento de la calidad, relevancia, equidad y eficiencia de la educación en la región y tomando en consideración diferentes estudios realizados por las siguientes organizaciones:

1. **Sistemas Nacionales de Evaluación de la Educación.** Entendidos como organizaciones, que tiene articulaciones relativamente complejas, orientadas a evaluar

los aprendizajes a nivel nacional. En la mayoría de los países de América Latina, surgieron en la década de los noventa del pasado siglo.

2. **Evaluaciones Internacionales.** Se trata de estudios internacionales de tipo comparativo, sobre rendimientos educativos en distintas áreas. América Latina empezó a participar de los mismos en el transcurso de los últimos años, después de haber logrado conformar sus sistemas nacionales de evaluación.

Complementando las anteriores, emergen dos rangos que es posible definir como *categorías adyacentes* a las primeras, por cuanto tienen fronteras comunes con ambas y operan como territorio potencial de intercambio y de mutua determinación. Las mismas son:

3. **Evaluación del Currículo.** Se privilegia el currículo prescrito, concebido como el conjunto de contenidos que un sistema educativo aspira transmitir y que generalmente declara en documentos oficiales, Ferrer, Valverde y Esquivel Alfaro, (1999).
4. **Evaluación del desempeño docente.** Entendida como la valoración de las prácticas del profesor, orientadas principalmente a promover el logro de los aprendizajes prescritos para los estudiantes a su cargo. Las cuatro categorías aludidas se enmarcan en una *macrocategoría* que las contiene:
5. **Reformas Educativas.** Como parte de las políticas de reforma del Estado, instituyen cambios en tres aspectos fundamentales de la educación: el modo de gobernar y gestionar los sistemas educativos (procesos de descentralización); la estructura general de los mismos y una modificación del currículum escolar Gvirtz, Larripa y Oelsner (2006).

Las indagaciones referidas a sistemas nacionales de evaluación de la educación en América Latina, comenzaron a sistematizarse en los últimos tres o cuatro años del siglo pasado. En el siglo XXI, los estudios referidos a este campo se incrementaron notablemente, disponiéndose hoy, de una interesante variedad de trabajos vinculados con la temática.

Las producciones consultadas, muestran dos dimensiones de abordaje fundamentales:

*a- Dimensión técnica:* referida al dominio de los conocimientos que se requieren para concretar la organización, puesta en marcha y sostenimiento del sistema nacional de evaluación. Las indagaciones vinculadas con esta dimensión consideran aspectos tales como: la elaboración de instrumentos, validación de criterios, aplicación de pruebas, procesamiento de datos, interpretación de los resultados, comparabilidad de los mismos, elaboración de informes de resultados, etc.

*b- Dimensión política:* alude al “lugar”, la importancia y la función, que se les atribuye a los sistemas de evaluación en Latinoamérica. Se alinean en esta dimensión los trabajos referidos a:

presentación y comunicación de resultados, uso de los mismos, el impacto que éstos provocan en los distintos actores, la relación existente entre la información que surge de los sistemas nacionales de evaluación y la toma de decisiones, etc.

Estas dos dimensiones que interactúan constantemente, atraviesan los sistemas nacionales de evaluación de la educación obligatoria y post-obligatoria. Diversos estudios resaltan la existencia de múltiples problemas técnicos en los sistemas de evaluación, algunos de los cuales han podido mejorarse en los últimos años.

Los estudios consultados según Ravela (2001) y Linn y Gronlund (2000), muestran que existen tanto posturas críticas como defensoras de ambos sistemas. En este juego de confrontación, resulta interesante recuperar los principales riesgos que se advierten en cada caso:

a- La falta de consecuencia puede provocar en los actores – alumno, docente, directivo – un descompromiso con el proceso de evaluación, desinterés por conocer los resultados y el “no hacerse cargo” de la responsabilidad pública que cada institución posee.

b- Cuando existen consecuencias “fuertes” se puede llegar a distorsionar el proceso educativo, interpretándose que sólo es válido enseñar aquello que se evalúa. El sentido amenazante de las mismas suele determinar una excesiva preocupación de los docentes por “enseñar la prueba” -entrenar para la misma-, utilizando para ello procedimientos variados y no siempre éticos.

Si bien existe una nítida diferencia en la función atribuida a la evaluación entre ambas posiciones, en ciertas circunstancias históricas los resultados alcanzados por algunos sistemas nacionales de evaluación legalmente concebidos como de *bajo riesgo*, fueron utilizados por sus gobiernos para exhibir y premiar a las escuelas cuyos alumnos habían obtenido los mejores puntajes, presentándolas públicamente como las *instituciones escolares de mejor calidad del país*.

Este procedimiento - desarrollado en la Argentina, hace algunos años- trae consigo al menos dos graves consecuencias: por un lado, desvirtúa el sentido esencial de la evaluación instalando una fuerte presión desde el poder central, para que las escuelas alcancen los primeros puestos – habilitando subrepticamente la posibilidad que se empleen diversas estrategias para conseguirlos –y por otro lado, reduce la complejidad del concepto de calidad educativa a un puntaje que refleja sólo parcialmente una dimensión de la misma.

Un nudo problemático que aún no logra resolverse adecuadamente en el campo de la evaluación educativa es el de la difusión, comunicación o reporte de los resultados.

### ***En relación con las Evaluaciones Internacionales***



El PREAL a través de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe elaboró dos informes claves: el primero denominado “*El futuro está en juego*” fue publicado en 1998; el segundo, fue “*Quedándonos atrás*” de (2001), identificado como primer informe de progreso educativo en América Latina. El Consejo Consultivo –grupo independiente, no gubernamental- que sucedió a la Comisión Internacional, dio continuidad a los informes publicando en 2006 “*Cantidad sin Calidad*”.

El informe de (1998), reconoce que las escuelas latinoamericanas están en crisis en tanto no educan debidamente a los jóvenes de la región. Se identifican cuatro problemas fundamentales que provocan brechas en la calidad, cantidad y equidad de la educación en América Latina. Estos problemas se refieren:

- a. La falta de estándares en los aprendizajes requeridos y la ausencia de evaluación de rendimiento.
- b. La falta de autoridad y responsabilidad por los resultados a nivel de las escuelas.
- c. La mala calidad de la enseñanza.
- d. Inversión insuficiente en la enseñanza básica y media.

La referida situación marca el rol decisivo que tiene la buena educación en la reducción de la pobreza y promoción de la equidad. El informe sostiene que la misma, “*prepara a los ciudadanos para una participación responsable en las instituciones de la democracia y la sociedad civil*”.

En ese mismo orden, ofrecer mejores escuelas para todos, se plantea como el paso más importante que pueden dar los países de la región para combatir la pobreza, reducir la desigualdad y promover el crecimiento económico.

Por último el informe de evaluación realizado por el MINERD en el 2006, reconoce que la mayoría de los países latinoamericanos han realizado avance en algunos aspectos (incremento de la inversión, instalación y consolidación de sistemas nacionales de evaluación, definición de estándares, delegación de autoridad y responsabilidad, etc.), no obstante, lo que denominan “medidas de éxito” (calidad, equidad y eficiencia) no parecen haber mejorado. En este sentido, el informe de progreso educativo de la región sigue siendo insatisfactorio.

El mismo concluye proponiendo a los países que desarrollen una educación de alta calidad, para lo cual deberán concretar dos modificaciones en sus políticas: por un lado, hacer del aprendizaje la principal medida de éxito de la educación y por otro, lograr que las escuelas se responsabilicen ante la sociedad y sus ciudadanos, por el cumplimiento de los objetivos educativos.

## **1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La necesidad imperante de estrategias que faciliten y promuevan una educación de calidad en la gestión de los centros educativos del Distrito 10-02 de Sabana Perdida , así como la falta de ofertas educativas, dejadez de los docentes y directivos para desarrollar procesos de evaluación como herramienta para gestionar y garantizar la calidad en los mismos. Existe una gran demanda ya que se evidencia de manera reiterada que a lo interno de las escuelas no se aplican instrumentos para llevar a cabo los procesos de evaluación y consolidar una cultura democrática, el desarrollo de los valores, la responsabilidad y la participación.

Es muy notorio que los directivos y docentes tienen poco conocimiento de la existencia de las leyes y normativas que rigen el sistema de evaluación, en un 85% no los llevan a la práctica y lo mismo produce barreras en la comunicación y participación de todos los actores, ya que una evaluación injusta provoca: desmotivación, frustración, conflicto, deserción, en sentido general bajo rendimiento, lo que lleva a profundas interrogantes sobre este importante tema.

Por tal razón es que se propone conocer, cuáles son los obstáculos que inciden en los procesos de evaluación para que la misma sea de calidad en la gestión de los centros educativos del Segundo Ciclo del Nivel Primario del Distrito 10-02, además conocer la disposición y participación de los directores/as, docentes, y padres para diseñar estrategias que promueva la calidad en los aprendizajes de los/as estudiantes con miras a elevar el nivel de competencias, a lograr que se inserte en la sociedad como un ser integro, formado en valores, con sentido de lucha, que los niños/as no sean rechazados, retirados a los hogares o a otros centros educativos porque sus calificaciones denotan bajo rendimiento. Esta situación es alarmante ya que una salida más rápida es dejar de estudiar, tomando en cuenta la condición económica de las familias, que no tiene los recursos para trasladar a sus hijos/as a otro centro educativo.

La situación mencionada anteriormente es preocupante y produce cuestionamientos profundos por saber: cuáles criterios de evaluación implementan los centros educativos, además la necesidad existente de formación en temas de evaluación y qué se necesita para que los mismos se desarrollen con la calidad requerida.

En definitiva con esta investigación se busca lograr la obtención de informaciones que permitan implementar nuevas estrategias con el fin de ofrecer informaciones que den luz a los centros educativos y puedan reducir las barreras de participación y comunicación con los/as estudiantes, maestros/as, padres y madres y directivos, además aumentar el índice académico, el nivel de motivación, el deseo de superación, nivel de competencias en aprendizajes significativos.

No obstante el Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE) tiene como punto de partida la autoevaluación del Centro Educativo, el acompañamiento al Docente, Director/a y Centro, y el cumplimiento de las normativas vigentes, con el propósito de asegurar los estándares de calidad buscados. Tal como consagra la Ley General de Educación Núm. 66-97 en sus artículos 72c, 74f, 94b y 95, la supervisión, la evaluación y el control del Sistema Educativo son asumidos como los componentes fundamentales para asegurar el cumplimiento de los fines y propósitos que expresan su razón de ser y orientan el sentido del servicio educativo.

Más aún las políticas educativas que periódicamente han sido asumidas y traducidas en grandes planes socioeducativos, tales como: el Plan Decenal de Educación 1992-2001, el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012, y el Plan Decenal 2008-2018, se han ido complementando, pasando a formar parte de la Agenda Nacional. De esa forma, las políticas educativas de los gobiernos se han constituido en políticas de Estado, desde el marco de la ejecución de estrategias de acompañamiento y control de la calidad, como pieza angular para asegurar niveles de logro aceptables en términos de política educativa.

Continuando con el párrafo anterior. Las Leyes y Normativas que rigen el Sistema Educativo Dominicano, establecen de manera clara y precisa cómo deben llevarse a cabo los procesos de evaluación interna en una institución educativa, tomando en consideración que la evaluación es un proceso continuo y sistemático, no se puede evaluar por una sola actividad sino que todo se evalúa con miras a mejorar los resultados, eliminar el bajo rendimiento y por ende repitencia, Sobreedad, deserción, absentismo, frustraciones y desigualdades.

En ese mismo orden citamos A.: Ferrer G. (2005), Montoya S., Perusia J.C. y Vera Mohorade A., (2001), Locatelli I. y Couto Andrade A (2001), frente a este fenómeno se hace necesario preguntar, ¿qué valor político real le otorga un gobierno estatal al sistema de evaluación cuyo montaje le resulta tan costoso, cuando no puede garantizar el uso de los resultados obtenidos, por parte de los organismos de su propia administración?

Es importante señalar que en Argentina, hay investigaciones que ponen en evidencia los bajos índices de credibilidad que posee el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad –SINEC-, para los docentes y directivos de escuelas Tiramonti , Dussel , Pinkasz , Marcalain y Montes (2003), este hecho, instala una “zona de oscuridad” sobre un sistema nacional cuya existencia

ya pocos cuestionan, puesto que unánimemente se considera indispensable contar con lecturas macrosistémicas. Pero, desde el lugar de la escuela se interpela su valor porque dicho dispositivo se percibe ajeno, vacío de sentido, irrelevante, con resultados que significan un tibio aporte para la actuación cotidiana en contextos particulares. Resultados que los actores escolares no llegan a conocer, o bien, reciben demasiado tardíamente.

En consecuencia, no se producen “marcas” sobre la educación impartida, el programa no articula con las necesidades educativas Nores (2002), es precisamente en este punto donde se produce una segunda línea de tensión, un hiato entre el conocimiento que genera la evaluación y el aprovechamiento o impacto que sus resultados tienen en el establecimiento y en el aula Montoya, Perusia, Vera Mohorade (2001).

El sistema de evaluación no logra construir valor formativo a sus aportes. Esta falta de apropiación de resultados no sólo acontece en Argentina, sino también en otros países de América Latina, como es el caso de Brasil Locatelli y Do Couto Andrade (2001), estos países se encuadran dentro de lo que la literatura de evaluación de los sistemas educativos denomina de “bajo riesgo” o *low –stakes* Messick (1999), en los cuales los resultados obtenidos poseen una función meramente informativa- y sólo en ciertos casos formativa-, sin reportar consecuencia alguna para las instituciones involucradas. Esta es la situación imperante en la mayoría de los países de la región.

Las evaluaciones de “alto riesgo” o *high stakes* son aquellas cuyos resultados entrañan consecuencias para las personas y/o las instituciones implicadas, en término de sanciones o incentivos de distintos tipos (simbólicos, materiales, económico, etc.). En esta categoría se encuadra el sistema de evaluación chileno.

La preocupación por la mejora cualitativa de la educación está presente en la práctica en la totalidad de los países desarrollados o en vías de desarrollo. Existe, por una parte, la convicción de que los sistemas educativos actuales no funcionan de modo tan eficaz, eficiente y equitativo como a menudo se proclama o se pretende, en este contexto de debate la evaluación ocupa un lugar cada vez más central, junto a otros elementos tales como la actuación profesional del docente, el proceso de diseño y desarrollo del currículo, o la organización y funcionamiento de los centros educativos, aportando para que pueda realizarse la evaluación para la mejora cualitativa de la educación.

### **1.3 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

Es necesario, conocer aspectos fundamentales sobre los procesos de evaluación, tanto en la República Dominicana como en otros países, con la finalidad de argumentar sobre la función de la evaluación en las instituciones, sus fundamentos y bases legales. Es así que se profundiza en la Ley General de Educación 66,97 como principal documento que sustenta la educación dominicana, es la que evidencia y resalta la preocupación por elevar la calidad en los procesos educativos en sentido general, es el marco de referencia del Sistema Educativo y tiene la función de garantizar la eficiencia y la eficacia global de dicho Sistema abordando a grandes rasgos la calidad de la educación, el rendimiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

En ese mismo orden la ley referida anteriormente como producto de todos los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas, se refiere en el artículo 59, inciso (a) el cual plantea el nivel de eficiencia de los procesos administrativos y de gestión del Sistema Educativo, en el mismo artículo, inciso (c), “las características personales y profesionales de los educadores, la calidad de vida y las facilidades de que dispone.

En tal sentido el Ministerio de Educación de la República Dominicana ha diseñado varios dispositivos legales para regular la calidad de la educación, entre los cuales figuran:

1. La Ordenanza 1,95, que establece el sistema de evaluación del Currículo de la educación Inicial, primaria y Secundaria, Especial y de Adultos.
2. La Ordenanza 1,96, art. 2. establece el Sistema de Evaluación que responde en los incisos a: “la educación es concebida en los fundamentos teóricos del currículo como un medio que contribuye al desarrollo de las múltiples capacidades humanas, promueve una mejor relación con el entorno, el trabajo, el fortalecimiento de la democracia, el desarrollo y uso racional de la ciencia y la tecnología; la trasmisión y reforzamiento de la identidad; la formación moral y ética del individuo.
3. La Ordenanza 3, 2002, que establece el reglamento del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación y sustituye la Ordenanza 2,99. La fundamentación de esta ordenanza, según el artículo 3, se enmarca dentro del desarrollo del Sistema Educativo Dominicano, legalmente sustentado en la Ley General

de Educación 66,97, al establecer en sus artículos 58,59 y 60, la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.

4. La Ordenanza 7,2004, que modifica e integra las Ordenanzas 3,92 y 2,93 que norman el Sistema de pruebas Nacionales de la República Dominicana, en el Nivel Primario, Secundario y Sub- Sistema de Educación para Adultos.

En consecuencia se aprueba el Plan Decenal de Educación el cual fue aprobado en el Congreso Nacional de Educación celebrado en Santo Domingo desde el 2 al 4 de diciembre del 1992. Fue la culminación de un proceso de toma de conciencia, sensibilización, estudio, análisis, concertación y movilización de diversos actores claves de la sociedad dominicana para hacer frente a la profunda crisis en que se debatía el sistema de educación del país, que en el período de 1990-1991 prácticamente lo llevó a la parálisis.

El Plan referido anteriormente presenta como una nueva visión de cambio que pretende introducir mejoras sustanciales en el Sistema Educativo Dominicano con la finalidad de trascender la mera institucionalidad, basada en la metodología tradicional.

En ese mismo orden, el proceso seguido para la implementación de este plan, lleva la educación al terreno de la globalización, que implica una superación de la calidad de los aprendizajes en perspectivas hacia las competencias tanto a nivel nacional como internacional, siendo también, esto último uno de los grandes desafíos del Plan Estratégico de Desarrollo, el cual presenta y analiza la realidad de la educación dominicana desde una visión estratégica, concretizándola en un plan de acción, monitoreo y evaluación con los diferentes programas y proyectos.

Además existen otros planes como es el Plan Estratégico de educación que se enmarca dentro de un proceso transformador que va experimentando la educación dominicana en su intercambio con la realidad y los actores implicados en esta acción educativa, para determinar sus fortalezas, debilidades, puntos a mejorar y la magnitud de sus acciones, sus incidencias en el crecimiento intelectual de los estudiantes, en relación a otros países destacados en esta área. Ambos planes fueron creados con la finalidad de elevar los niveles de educación, anidando como uno de sus grandes retos, provocar un impacto y reformar las tendencias al deterioro de la educación, superando y trascendiendo los grandes problemas de la equidad, la calidad, la eficiencia, en orden a los logros que se pretenden conseguir.

Por otro lado el Plan Decenal del Ministerio de Educación presenta a la nación para los años 2008-2018, la plataforma estructural de todo el sistema educativo y se ha elaborado no en función de ideales, si no de las posibilidades reales y la firme disposición de poder satisfacer las demandas que surgen de las necesidades que deben ser atendidas para lograr el grado de desarrollo que la sociedad dominicana demanda.

Este plan es considerado como un nuevo esfuerzo de la sociedad dominicana para poner en marcha un sistema educativo de amplia cobertura y eficiencia, que las condiciones de calidad y equidad necesaria para sustentar el desarrollo del país.

En su formulación este plan se sustenta en la misión del Ministerio de Educación y las 10 políticas educativas, legitimadas en las consultas que realizó el MINERD. En los debates del Congreso de Educación del Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana.

Así pues, el Ministerio de Educación de la República Dominicana con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID), pone a disposición una serie de indicadores que permiten profundizar en los fenómenos del sistema educativo dominicano, con sus especificidades a partir de un sistema de gestión de información, dentro de los cuales están: la cobertura, promoción, abandono, reprobados y rendimiento académico.

Dando continuidad a los indicadores mencionados, el Pacto Educativo (2014) en Rep. Dom. Aborda el nivel de eficacia de los centros educativos en el ejercicio de la función educativa donde se pone de manifiesto que el Estado depende de múltiples factores, recursos, procesos que inciden e impactan en la formación de los/as estudiantes de todos los niveles del sistema educativo.

Con miras a propiciar mayor eficacia en la gestión del sistema educativo dominicano, se especifica lo siguiente:

- Garantizar la coordinación permanente a nivel de los subsectores e instituciones del sistema educativo, para apoyar la formación plena e integral de las personas a lo largo de toda la vida.
- Respetar e implementar el marco jurídico del sistema educativo dominicano, así como impulsar su adecuación permanente para asegurar el cumplimiento de las metas nacionales en materia de educación, afianzar el apego a las normas legales y asumir una conducta ceñida a la ética.
- Asegurar que todas las decisiones de la política educativa estén sustentadas en investigaciones y estudios aplicados.
- Establecer mecanismos que faciliten la formación para el acceso al empleo, mediante una eficiente articulación al interior del subsector de formación técnico- Profesional y la coordinación de políticas y programas relacionados a la educación y formación entre los diferentes sub-sectores.

- Realizar en el 2014 una evaluación a medio término de los Planes Decenales de Educación 2008-2018, bajo la coordinación respectiva del Ministerio de Educación, verificar las metas cumplidas y por cumplir, e incorporar los compromisos emanados del presente pacto.
- Impulsar la desconcentración y descentralización operativa, preservando la función de rectoría central en el Ministerio de Educación, con miras a mejorar y fortalecer la gestión institucional del Ministerio de Educación y sus dependencias. A tales fines se revisará y actualizará el marco normativo de las regionales, distritos y centros educativos.
- Crear un registro de docentes sustitutos para cubrir aquellas ausencias por permisos o licencias temporales. Para ello se tomará en cuenta a los profesores del registro de elegibles en cada Distrito Educativo, de acuerdo al Nivel. Modalidad y área.
- Evaluar profundamente, a partir de la misión para la cual fueron creados y de un diagnóstico de las necesidades de asistencia y auxilio de los docentes, el funcionamiento de los programas de organismos establecidos para contribuir a la dignificación de los docentes ( Instituto Nacional de Bienestar Magisterial, Seguro Médico para Maestros y otras cooperativas), con el objetivo de identificar, recomendar e implementar acciones y procesos de reestructuración que permitan incrementar el impacto de dichos programas y organismos en la mejora de las condiciones de vida y bienestar de los docentes.
- Desarrollar una campaña de educación financiera dirigida al personal docente y administrativo del sistema educativo, con el propósito de desarrollar una cultura de responsabilidad y salud financiera.
- Fortalecer la participación de la familia, la comunidad y las organizaciones de la sociedad civil en la planificación, ejecución y evaluación de todo el proceso educativo, mediante el fortalecimiento de las estrategias e instancias de participación existentes, Centros Escolares; Las asociaciones de Padres, Madres y Amigos de la Escuela; los Consejos Escolares y otras formas de participación social y comunitaria que se vincule a la escuela.
- Garantizar el respeto y el reconocimiento de derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes establecidos en los instrumentos legales nacionales y acuerdos internacionales, y promover en los centros educativos la construcción de valores y actitudes que fomenten las relaciones de convivencia pacífica entre todos los actores,



así como un clima de organización, de respeto mutuo, disciplina y de desarrollo ciudadano. Los comportamientos que violen preceptos legales de la naturaleza penal deben ser remitidos al órgano público del dominio correspondiente.

Por otro lado desde el año 2000 a. c. conocemos las evaluaciones realizadas en China por los funcionarios del gobierno imperial para la asignación de empleos gubernamentales. Así apreciamos que, por lo menos desde hace más de 3000 años antes del periodo Tyleriana (a partir de 1930) de alguna forma se ha hablado de evaluación.

Acercándonos más a nuestra era encontramos que, en el siglo V a. C., la presencia del gran filósofo Sócrates y otros maestros griegos fue muestra fehaciente del uso de alguna especie de “cuestionarios”, como parte de sus prácticas evaluativas como enseñantes.

Dando un salto hasta la Edad Media, y por mencionar alguna contribución, destacamos la importancia trascendental de este periodo histórico (siglos v al xv d. C.) Con el surgimiento de las grandes universidades y sus incipientes sistemas de evaluación educativa, que si bien es cierto que eran dogmáticos, fueron sin duda alguna esfuerzos encomiables para contribuir al aprendizaje de los “alumnos” (de los “sin luz”). Dos naciones resultaron fundamentales en tales esfuerzos evaluativos: Gran Bretaña y Estados Unidos. En la primera a finales del siglo XIX se utilizaron comisiones reales para evaluar los servicios públicos; y en la segunda, en 1845, se aplicaron los test de rendimiento a estudiantes.

Cabe destacar que a principios del siglo xx, los esenciales esfuerzos fueron realizados en Estados Unidos, por lo que podemos decir que son los precursores de la evaluación llamada sistemática o rigurosa, cuestión que ha permitido reconocer a la evaluación como una práctica profesional.

Por otro lado podemos ver las ideas de Faryol referentes al papel administrativo sobre la planificación, la realización y el control, publicadas en el libro “Administración” general e industrial” hacia 1906, surgen los entendidos en diferentes áreas como son el control, la organización y la planificación educativa.

El sentido moderno de la evaluación se basa en el florecimiento del positivismo, el empirismo, y los métodos estadísticos utilizados en el estudio de la diversidad humana. A la pedagogía también contribuye el surgimiento, divulgación y empleo de los test psicológicos. El rasgo “g” sobre la inteligencia general, fue descubierto en 1904 por el psicólogo inglés Spearman. La primera prueba de inteligencia fundamentada en patrones, analogías y habilidades razonadas será establecida por el francés Binet en 1905. El concepto de cociente intelectual entendido

como la correspondencia entre la edad mental y la edad cronológica será determinada por el alemán Stern hacia 1912. Los test prestan a los docentes una herramienta de cuantificación de las capacidades y del aprendizaje de los dicentes, en el sistema educativo por medio de la estadística descriptiva y su expansión a otros ámbitos educativos.

Con ello, aparece en la educación de la mano de Tyler la evaluación científica, bajo un modelo cuantitativo y de mentalidad tecnocrática cuyas contribuciones se reflejan en la actualidad, a pesar de que se basa en unos fundamentos psicopedagógicos ya superados. En 1950 Tyler señala que con el fin de medir los aprendizajes de los alumnos hay que determinar con anterioridad los objetivos de forma cuantificable, para comparar los objetivos propuestos y los resultados obtenidos y poder saber su grado de consecución. Con ello, se establece la programación basada en objetivos. Y emplea por primera vez el termino evaluación, entendida como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos.

En la década de los 60 aumenta el interés hacia la educación, surge la educación permanente y global, así como el interés por el fracaso escolar. Ello conlleva a que se preste atención a la evaluación tanto educativa como empresarial, con la aparición de instrumentos de evaluación que fuesen fiables y útiles, Cronbach (1963), la evaluación se ha de entender como una fase de “recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo”. Así la evaluación deja atrás el hecho de ser entendida como instrumento de control y medida, con la intención de llevar a cabo una valoración al final de un proceso, y pasa a ser vista como un medio que posibilita la retroalimentación del proceso educativo.

Según lo manifestado por Scriven (1967), se tiene que situar el grado de valor y mérito del objeto evaluado. Según este autor previamente al establecimiento del grado alcanzado de los objetivos, hay que verificar la adecuación de los objetivos al fin perseguido. Con ello la evaluación es entendida como un proceso de “*enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto*”. Se establecen las nociones de programas entendidos como evaluación sumativa, y se toman a los objetos como evaluación intrínseca y extrínseca.

En la década de los 70 se establece un cambio bajo las ideas de Piaget y la concepción constructivista del aprendizaje. Surgen las opciones cualitativas que priorizan el proceso y el uso de procedimientos antropológicos. Se establecen las ideas, entre otras, de evaluación iluminativa, democrática, etnográfica. Cesa la exclusividad de la aplicación de la evaluación a los alumnos y se desarrolla, entre otros elementos en los centros, en los profesores y en los programas educativos.

El concepto de evaluación formativa se amplía gracias a Cronbach en (1980), en función de la idea de que, aunque se pretenda medir los resultados, la evaluación siempre tendría que seguir esta idea.

Para Blanco (1996), *“La evaluación es el enjuiciamiento comparativo corrector y continuo del progreso del alumno, a partir de unos datos recogidos”* (p. 42). Así es como entiende este autor la evaluación en el marco de la reforma de la LOGSE. De este modo, se establece un recorrido por las diferentes definiciones de evaluación las cuales se pueden agrupar en cuatro grandes grupos en la línea de Tejada (1997).

- Definiciones que ponen atención en el logro de objetivos alcanzados por los alumnos, en su evaluación y en el interés por los resultados. Presentamos cuatro definiciones de diferentes autores:

1. Tyler (1950), *“Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos”* (p. 69).
2. Lafourcade (1972), *“Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han conseguido los objetivos que se hubieran especificado con antelación”* (p.21).
3. Gronlund (1973), *“Proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación”* (p.2).
4. Mager (1975), *“Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación”* (p.20).

Estas definiciones se ajustan únicamente, en la evaluación de los alumnos, a un nivel explícito o implícito, se resalta la inquietud por el alcance de los objetivos como objeto básico de la evaluación, al final del proceso formativo, es decir centrado en la evaluación sumativa.

- Definiciones que sitúan la evaluación en la concreción del mérito o valor.
1. Schuman (1997), *“proceso de emitir juicios de valor”*.
  2. Scriben (1973), *“Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa”*.
  3. Worthen y Sanders 1973, citados por Rodríguez Diéguez (1980), *“Determinación del valor de una cosa. Incluye la obtención de información para juzgar el valor de un programa, un procedimiento, un producto, un objetivo o la utilidad potencial de aproximaciones alternativas para alcanzar determinados objetivos”* (p.19).
  4. Popham (1980), *“La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos”*.

5. Nevo (1983), *“Apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto”* (p. 124).
6. Joint Committe (1988) *“La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto”*.
7. Alvira (1991) *“Emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente”* (p.10-11).

Estas definiciones se entienden como situadas por encima de la contratación de “Standards” unidos a la medida y su proceso. Por lo que evaluar está unido a la emisión de un juicio en función de la medida. Se da otro problema en función de los criterios para valorar. Aparecen más elementos evaluables en el proceso formativo y en la consecución de objetivos.

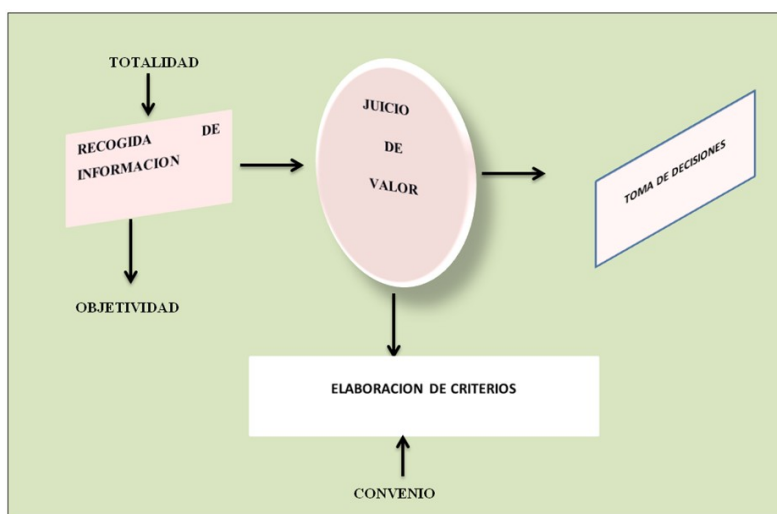
- Definiciones que ven la evaluación como un proceso que facilita información para la toma de decisiones.
1. Stuffebem (1987), *“ Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”* (p. 183).
  2. Cronbach (1963), *“Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones”* (p.224).
  3. Alkin 1969: 2, citado por Tenbrick (1998), *“Procesos de reconocer las áreas de decisión importantes, seleccionar la información apropiada, reconocer y analizar la información para transmitir datos que ayudan a tomar decisiones para tomar alternativas”* (p. 2)
  4. Fernández (1993), *“Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto”*( p.11).

Estas definiciones toman en cuenta diferentes objetos de evaluación, y las precedentes, a la vez que añaden otras funciones y momentos como la evaluación diagnóstica, formativa y la sumativa. Interesada en la mejora de la práctica evaluativa, sin tener en cuenta quien la determina. Se remarca el importante papel de los agentes evaluadores y su correlación. Evaluación interna/externa, auto/Heteroevaluación.

En este sentido se considera importante destacar las definiciones que tratan de condensar y juntar las orientaciones anteriores:

1. Provus (1969) y Blázquez (1988), *“Comparaciones de las comparaciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe llevar a cabo, se continúa o se concluye el proceso de enseñanza”*.
2. De la Orden (1982), *“Proceso de recogida de análisis de información relevante para descubrir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio, previamente establecido, como base para la toma de decisiones”* (p.2).
3. Tenbrick (1988), *“Proceso de obtener información y usarla para formular juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”* (p.19).
4. Cabrera (1987), *“Proceso sistemático de obtener información para describir, sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con el objeto de emitir un juicio sobre los mismos, según su adecuación a unos criterios previamente establecidos, y en todos ellos en orden a servir de base para una eventual decisión educativa”*(p.101)
5. Pérez Gómez (1983), *Proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, sobre las bases de las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo de curriculum”* (p.341).
6. Casanova (1995), *“Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada* (p.55).

**FIGURA 2 ELEMENTOS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN.**



**Fuente:** Fernández, 1993: 10

Lo que conduce a conceptualizar la evaluación conforme a lo que señala Tejada, (1997) como:

1. Un proceso sistemático de recogida de información, no de manera improvisada, más bien organizado y planificado en sus elementos y fases, desde diferentes puntos de vistas con relación a los agentes, instrumentos, técnicas y métodos.
2. Relacionada con la emisión de un juicio de valor, no es suficiente con recolectar sistemáticamente la información, ésta se ha de valorar. El otorgamiento de un valor no quiere decir tomar decisiones, puesto que los evaluadores pueden llevar a cabo esta función, y otras personas pueden adoptar las decisiones. Por ello el papel del evaluador se sitúa en la valoración, pero la toma de decisiones pueden adoptarla los administradores del programa.
3. Orientada en relación a la toma de decisiones, puesto que el proceso evaluativo ha de servir para algo, como puede ser, por ejemplo, la toma de decisiones encaminada a la mejora de la práctica educativa. Por ello la evaluación ha de servir de medio, pero no de fin en sí misma.

Con ello la evaluación hace referencia a un proceso planificado de recogida de información, de y desde diferentes ámbitos, con la intención de emitir un juicio de valor, para posteriormente tomar decisiones. Y cuya finalidad es la de mejorar la práctica educativa, lo que constituye un medio.

## 1.4 INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de lo expuesto anteriormente se plantean las siguientes interrogantes que establecen el desarrollo de la investigación. Las mismas concretizan los objetivos planteados y serán un punto de partida para conocer, detallar y poder sugerir propuesta de mejora a la gestión institucional y pedagógica de los centros educativos objeto de estudios.

1. ¿La gestión de los centros educativos del Segundo Ciclo del Nivel Primario del Distrito 10-02, planifica estrategias para favorecer los procesos de evaluación? : ¿Cómo se concibe la evaluación? ¿Qué característica tiene la evaluación para que los/as estudiantes alcancen las competencias requeridas al grado o nivel que cursan? ¿los proyectos educativos de los centros contemplan seguimiento y evaluación a docentes y estudiantes? ¿Cuáles estrategias han diseñado en el centro educativo para evaluar los procesos? ¿cómo se lleva a cabo la implementación de estas estrategias? ¿cuáles estrategias están dirigidas a elevar la calidad en los aprendizajes de los/as estudiantes?
2. ¿De qué forma expresa el Proyecto Institucional de centro la evaluación y seguimiento a los procesos educativos. ¿Cuáles necesidades de la institución educativa están contempladas en el Proyecto Educativo de Centro? ¿tienen estrategias, actividades planificadas para buscar soluciones a las mismas? ¿Cuáles son los procedimientos que utilizan en el centro para tomar decisiones cuando los/as estudiantes evidencian bajos logros? ¿cómo se evidencia el compromiso de los docentes? ¿Cómo se da el seguimiento a las políticas educativas? ¿Está ligada a los planes de desarrollo y/o Compensación del personal? ¿Cuáles métodos utilizan? ¿Cómo asegura de que todo el personal conozca y maneje los criterios de evaluación que se aplican en el centro?
3. ¿Cuáles conocimientos tienen Los directivos del centro educativo sobre los procesos de evaluación institucional establecidos en el sistema educativo? ¿De qué forma se da a conocer? Reciben capacitación para poder realizar la misión y visión del centro? ¿cuáles valores se trabajan para concretar la misión?
4. ¿Cómo sabes el grado de satisfacción del personal en relación a la labor que realiza? ¿cómo se da la comunicación en la escuela?
5. ¿Cómo sabe si el personal se siente satisfecho con los trabajos que se realizan en la institución? ¿aplica algún instrumento? ¿Cuáles instrumento?

Estas interrogantes responden al objeto de estudio de la investigación y lleva a conocer el contexto, las características, finalidad de la evaluación, organización institucional, gestión pedagógica, clima escolar para favorecer la mejora a través de propuestas de intervención que eleve el nivel de conocimiento de directivos y docentes que se refleja en aprendizajes de calidad en los/as estudiantes.

## **1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo del presente estudio consiste en analizar los procesos de evaluación para una gestión de calidad en los centros educativos de Tanda Extendida en el Segundo Ciclo del Nivel Primario del Distrito Educativo 10-02 desde las perspectivas de los directivos, docentes y equipos de gestión con base de elaborar una propuesta de mejora para la gestión institucional y pedagógica.

Para el logro de este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Verificar si la gestión de los centros educativos de JEE del Segundo Ciclo del Nivel Primario del Distrito 10-02, planifican estrategias para favorecer los procesos de evaluación interna en el centro educativo.
2. Confirmar si los proyectos educativos de los centros contemplan seguimiento y evaluación en el ámbito institucional y pedagógico.
3. Describir los criterios de evaluación que aplican los directivos y equipos de gestión para valorar la calidad de los procesos internos que se desarrollan en el centro.
4. Identificar el nivel de conocimiento que tienen los directivos y docentes sobre el sistema de evaluación que se aplica en el centro educativo.
5. Analizar en qué medida la comunicación en el centro educativo favorece el desarrollo de procesos educativos de calidad.



---

**CAPITULO II.**

**EVALUACIÓN EN LAS  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS,  
CULTURA ORGANIZACIONAL**

---

## **CAPITULO II. EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, CULTURA ORGANIZACIONAL.**

### **2.1. INTRODUCCIÓN**

La evaluación educativa contribuye al desarrollo social y personal en sus más diversas manifestaciones, y se configura como una práctica que además de cerrar el ciclo de cualquier proceso humano intencional, también lo acompaña durante el mismo, según Velázquez y Hernández (2004), la evaluación constituye uno de los campos de la investigación que más interés suscita en el ámbito socioeducativo, ocupando un destacado lugar en las sociedades más desarrolladas. Así pues la evaluación debe ser permanente ya que la misma está destinada para la mejora de todos los procesos, es la que permite la identificación de las fortalezas y debilidades que deben trabajarse en la institución educativa.

Cabe destacar que en una institución es importante evaluar tanto lo bueno como lo malo de los procesos que se desarrollan, de lo contrario no se trata de una evaluación, Stufflebeam y Shinkfield (1995), consideran que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable, es una fuerza positiva cuando "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes dirigidos hacia una mejora (p. 20).

En tal sentido la evaluación nos informa de un proceso surgido de la necesidad de reflexionar desde el propio contexto, por parte de los propios agentes involucrados en él mismo, además sobre el valor y alcance de las actividades desarrolladas, orientadas hacia la obtención de la información, considerada más relevante en el interior de un proceso o de una situación cualquiera.

### **2.2. CONCEPTO**

En una primera aproximación podemos decir que la Evaluación Institucional es una investigación evaluativa que se realiza en una institución educativa para obtener bases firmes de apoyo a la toma de decisiones sobre política institucional, planificación y gestión educativa, administrativa y económica.

Es importante decir que la evaluación es un vocablo que deriva del latín y que significa señalar, estimar o calcular el valor de una cosa, ante esto DRAE (1992), manifiesta que la acción de

evaluar es un proceso encaminado a emitir un juicio valorativo referido a personas, hechos, situaciones o fenómenos.

En este sentido Duque (1992.), presenta orientaciones meramente cuantitativas de control y medición del producto, concibiéndola como, “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”.

Es importante destacar que la evaluación está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado los procesos evaluativos. Ésta “se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo.”

El sólo hecho de plantear la evaluación institucional como una actividad de investigación nos debe hacer reparar en la rigurosidad que exige, tanto en su diseño como en su ejecución.

El proceso de recolección de información y análisis que toda investigación supone, nos debe permitir construir un saber acerca del establecimiento y sus problemas, plantear alternativas posibles, trazar estrategias, tomar decisiones y planificar las acciones.

Es evidente que la Evaluación Institucional, concebida de esta manera, se encuentra en el centro de la búsqueda de la mejora continua de la calidad educativa de la institución.

Desde que Tyler introdujera el término “Evaluación Educativa” al inicio de la década de los años treinta, el significado de la evaluación ha tomado diversas fluctuaciones históricas, según el posicionamiento filosófico, epistemológico y metodológico predominante. En este sentido Escamillas y Llanos (1995), puntualizan que no existe un concepto unívoco sobre la evaluación... (Y) que la forma de considerar esta actividad adquiere connotaciones diferentes en distintas épocas, tendencias y autores que, como todos los elementos del sistema educativo reflejan las tendencias y los propósitos que la sociedad determina para dicho sistema.

Este hecho queda patente tras la revisión de la literatura referida a la actividad evaluativa, la cual nos muestra que en los últimos sesenta años vienen marcados por una evolución en las diferentes acepciones del vocablo señalar, que de forma progresiva se ha ido enriqueciendo con aportaciones encaminadas a mejorar su cometido, experimentando durante este tiempo, según plantea de la Orden, (1997), “un proceso de transformación profunda de sus bases estructurales y conceptuales”. (P. 14)

De acuerdo con el párrafo anterior se puede deducir que las acepciones que existen del término evaluación son tan numerosas que no es extraño que Tejada (2005), llegue a afirmar en torno a este concepto que se han formulado tantas definiciones como teorías y estudiosos se han preocupado de ello. En este mismo tenor Angulo (1994), manifiesta que el concepto de evaluación posee más sinónimos de los que un buen diccionario de lengua española podría soportar.

Con el fin de comprender el significado del término evaluación, se reproducen a continuación algunas de las definiciones formuladas por versados autores en esta disciplina:

Para R.W. Tyler (1950), la evaluación es un proceso cuyo propósito es determinar el grado de consecución de unos objetivos previamente establecidos.

Cronbach (1963), entiende la evaluación como un *“proceso sistemático de recogida y valoración de la información útil para una eventual toma de decisiones”* (P.662).

Scriven (1980) concibe la evaluación como *“la determinación del mérito o el valor de algo”* (P. 7).

Stufflebeam y Shinkfield (1995), consideran que *“la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes dirigidos hacia una mejora”* (P. 20).

González y Ayarza (1996), En consecuencia... todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación.

López (1995), cita la definición de la cual sustenta a la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios.

Angulo, Contreras y Santos (1994), entienden la evaluación como *“la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un centro, un proyecto curricular, la organización de un aula, un libro de texto o de cualquier otra realidad”*. (P. 343)

De la Orden (1997), especifica que la evaluación es *“el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta”*... (P.16)

Pérez Juste (1997:118), concibe la evaluación como *“la valoración a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente*

*recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los factores educativos para favorecer la toma de decisiones de mejora”.*

De Miguel (2000), define la evaluación como *“proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones (P.290).*

Para Stake (2006), *“la evaluación consiste en la búsqueda del conocimiento sobre el valor de algo... en una determinación de los méritos y los defectos” (P. 61).*

Es por esto que la tarea más ardua y compleja en relación con la evaluación institucional sea, quizás, la de generar e los actores institucionales esta comprensión de sentido, este entendimiento de la evaluación como práctica necesaria para orientar la toma de decisiones institucionales.

El hecho es que la utilización” que se hace de la evaluación y las experiencias que podemos tener al respecto, contribuyen a que, institucionalmente, se genere un juicio respecto a su utilidad que impacta, en última instancia, en la posibilidad de generar y sostener una cultura de evaluación institucional.

Diríamos que las buenas prácticas evaluativas tienden a reforzar la necesidad y la importancia de sostener en el tiempo la evaluación como insumo fundamental para marcar los rumbos institucionales.

Igualmente permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo, la búsqueda de alternativas a la solución de problemas como reto fundamental y proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación. Ante esto necesario crear un clima organizacional donde se facilite y propicie la práctica evaluativa, la indagación de la forma en que los gestores educativos entienden el proceso evaluativo y cómo los llevan a cabo.

Se considera también la evaluación como un proceso permanente y riguroso de obtención de información que, una vez analizada e interpretada, tiene como propósito emitir un juicio o valoración tendente a la toma de decisiones con vista a la mejora de cualquier elemento del ámbito educativo. En este sentido se han pronunciado diversos autores, Blázquez (1990), Tembrik (1991), De Ketele y Roegiers (1995), Casanova (1995), Mateo (1997), García Sanz (2003), Velazquez y Hernandez (2004), entre otros.

En las anteriores definiciones se advierte que algunas son coincidentes, otras muestran matices diferenciales y otras se manifiestan aglutinadoras, si bien en todas ellas quedan recogidos algunos o la totalidad de componentes que integran el actual concepto de evaluación: la obtención de información, la elaboración de juicios y la toma de decisiones, según lo planteado por Castillo y Cabrizo (2004), Y también se aprecia otra de las características esenciales de la

evaluación educativa con el planteamiento de De la Orden (1997), cuando dice que el carácter instrumental de la evaluación está orientado a la optimización del objeto o faceta del objeto evaluado.

Para la creación de una cultura de evaluación en las instituciones educativas deben considerarse también, la incidencia que pueden tener factores exógenos a la institución, particularmente los provenientes del contexto social y político, los cuales muchas veces son de carácter improvisados y erráticos de las políticas, planes y programas oficiales, los cuales pueden cambiar con cada gobierno, lo que lleva al decrecimiento, al sentimiento de que se malgastan energías, a que nada tiene sentido... aunque este tipo de argumento puede ser usado como excusa sabemos perfectamente que siempre existe algún margen para generar propuestas innovadoras.

Vistas algunas de las definiciones que ilustran al vocablo “evaluación” y tomando como referencia a Garanto (1989), Mateo (2000) y Escudero Escorza (2003), podemos comprobar en la evolución del concepto los siguientes momentos:

a). La evaluación como medida. Los comienzos del empleo de las medidas cabe situarlos en la segunda mitad del siglo XIX, siendo los términos medición y evaluación educativa equivalentes.

Al principio, esta concepción se caracteriza por el empleo de los tests psicométricos como técnica predominante en los estudios sobre las diferencias individuales, pero con nula repercusión en la esfera escolar. Es más adelante cuando comienzan a introducirse escalas de redacción, de ortografía y batería de rendimiento que llegan a determinar algunas de las características de la actual medición educativa. En esta línea cabe citar las escalas de escritura de Ayres y Freeman, de lectura de Thorndike y Mc Call, de redacción de Hillegas, de ortografía de Buckingham, de cálculo de Wood y de Mc Call, Planchard, (1960), Ahman y Cook, (1967), Ebel (1977). Igualmente, respecto a los tests de psicometría destacar los trabajos de Thorndike y de Alfred Binet Escudero Escorza (2003).

b). La evaluación centrada en la consecución de los objetivos.

Bajo esta concepción, que tiene como representante a R.W. Tyler, la educación se proyecta como un proceso sistemático que, a través de la instrucción, pretende producir cambios en la conducta de los alumnos. Para Tyler, la referencia de la evaluación se encontraba en los objetivos preestablecidos.

Conviene destacar que esta contextualización de la evaluación iría más allá de la determinación del grado de consecución de los objetivos propuestos en el currículo, adquiriendo una

perspectiva más dinámica ya que su función, y según Mateo (2000), servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente.

C). La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo. Esta concepción fue desarrollada en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX –década de los años sesenta- como consecuencia del descontento existente hacia la escuela pública y dirigida a la mejora de los programas escolares. Bajo esta noción, la evaluación deja de afectar de forma exclusiva al rendimiento de los alumnos, extendiéndose a todos aquellos factores que están presentes en un programa educativo: profesor, contenidos, recursos, actividades, métodos, etc.

En esta época sobresalen las contribuciones de Cronbach (1963), de Scriven (1967) y de Glaser (1963). El primero focaliza la actividad evaluativa en torno a la toma de decisiones derivadas de la misma evaluación y estima que la misma debe centrarse en el estudio de las características estructurales del propio programa. Scriven pone de manifiesto las dos funciones de la evaluación (formativa y sumativa) así como las dos formas distintas de valorar un elemento de la enseñanza (intrínseca y extrínseca). Por su parte, Glaser trasladó la obsesión de implantar debidamente los objetivos hacia cómo han de ser medidos, distinguiendo entre la medición referida a la norma y la referida al criterio.

d). Nuevas tendencias y proliferación de modelos evaluativos.

Los modelos que continuaron la línea propuesta por Cronbach que la evaluación educativa aceptaba como principio la conexión del proceso evaluativo con la toma de decisiones, lo que supuso que, a partir de la reflexión sobre la evaluación, se plantearan alternativas de decisión para la mejora de la realidad evaluada. En esta línea surgen, los modelos creados por Stufflebeam y Guba (modelo CIPP), el creado por Alkin (Modelo CSE) y el del propio Cronbach (modelo AUTO).

Así mismo, a partir de los años sesenta comienzan a parecer alternativas al paradigma cuantitativo y surgen nuevos modelos que “concentran la evaluación en los procesos educativos y en como son percibidos por la audiencia” Mateo (2003). Son los denominados modelos cualitativos, entre los que cabe citar el modelo “orientado al consumidor” (Scriven), el modelo conocido como “crítica artística” (Eisner), el modelo de “evaluación iluminativa” (Parlett y Hamilton), el modelo de “evaluaciones respondente” (Stake) y el modelo de “evaluaciones democrática” (McDonald). (P.31).

La proliferación de modelos que surgen entre 1970 y 1980 consolidaron la evaluación como un ámbito específico, de investigación que estaba caracterizada por la pluralidad de modelos y por

la diversidad paradigmática, es decir, por una dicotomía entre la perspectiva evaluativa cuantitativa y cualitativa.

e). La cultura evaluativa. A partir de la década de los noventa el proceso evaluativo es concebido como generador de cultura evaluativa dirigido a optimizar el objeto evaluado para favorecer el cambio educativo. Concepción que deriva de la contribución de la diversidad de posturas y de los enfoques que cada paradigma ha ido incorporando con el propósito de enriquecer las prácticas evaluativas Mateo (2000).

Como se puede apreciar, las diferentes aproximaciones conceptuales, así como los diferentes momentos en la evolución de las mismas, vienen a mostrar los vaivenes que la evaluación ha ido experimentando en las últimas décadas, lo que ha supuesto la existencia de diferentes perspectivas que Mateo (2000), agrupa alrededor de dos grandes propuestas: la evaluación centrada en los resultados, asociada a la utilización de tecnologías educativas para la recopilación de la información, y la evaluación orientada, al estudio de los procesos que busca la percepción global de la información para la aplicación de conclusiones.

En resumen la evaluación supone una valoración que se lleva a cabo a partir de unos datos obtenidos con el propósito de mejorar el objeto evaluado. Bajo esta perspectiva de mejora, contemplamos la actividad evaluativa como mecanismo regulador que tiene como cometido describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica. A través de la evaluación, pretendemos interpretar la información recogida para ofrecer una visión de la realidad evaluada, ejercer una acción crítica con ella y estudiar alternativas encaminadas a su perfeccionamiento.

### **2.2.1. La Evaluación Institucional**

Para promover una cultura de la Evaluación Institucional cabe preguntarse cuáles son las condiciones básicas que hay que establecer para asegurar que todos los actores institucionales estén convencidos de que la Evaluación Institucional es más una necesidad y una herramienta útil que una obligación. En esta medida, es posible lograr el involucramiento y el compromiso de los actores con la tarea que le corresponde desempeñar tomando en consideración que la misma influye en la organización escolar -incluso en los aprendizajes de los estudiantes y es el equipo directivo el responsable de liderar este proceso de promoción de una cultura de la evaluación institucional que es, al mismo tiempo, un aprendizaje colectivo, ya que exige a todos capacitarse para participar con otros, de negociar, de orientar las acciones, de evaluar y realizar nuevas propuestas, y de controlar el cumplimiento de los compromisos asumidos.

La evaluación institucional puede ser entendida, como el modo de proporcionar reglas claras entre los actores y los aspectos a evaluar. En este sentido, Santibáñez Riquelme (2001), plantea



que la evaluación es un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener informaciones sobre diversos aspectos de los fenómenos educativos, con el fin de valorar la calidad y adecuación de éstos con respecto a los objetivos planteados para que, con base en los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos, por lo que se requiere la inclusión de todos los actores comprometidos en la situación a evaluar, e implicando tener una visión totalizante de la Institución (toda evaluación debería expresar posibilidades y necesidades de transformación en la totalidad de la institución, la cual no debe ser parcelada en algunos ámbitos).

Entendemos, al igual que Díaz B. (1990), que una institución escolar es un sistema social organizado con el propósito principal de educar, con fundamento en un proyecto cultural y político, cuyo producto se manifiesta en la producción y transmisión de conocimientos, aptitudes, valores, etc. Por lo tanto, una evaluación puede considerarse como institucional cuando se aborda de un modo integral y organizado, que comprende el estudio de todo el conjunto de aspectos estructurales y procesales que la conforman.

El primer estudio evaluativo institucional fue desarrollado en 1966, Pérez Juste R. (1989.a) cuando el Congreso de los Estados Unidos encargó realizar una encuesta nacional sobre la falta de disponibilidad de oportunidades educativas por: razas, color, religión y origen nacional en las instituciones públicas. Surgiendo el famoso “informe Coleman”, el cual señala, entre otras cosas, que la influencia de los centros (sus recursos materiales y de personal) sobre el rendimiento de los alumnos era prácticamente inexistente, teniéndose una mayor influencia los factores familiares y/o ambientales. Aunque el estudio tenía por objetivo determinar los factores que hacen a una escuela eficaz, es considerado como pionero en la realización de evaluaciones institucionales, que además fue estimulante para realizar posteriores investigaciones institucionales como la de S. Purkey y J.L. Smith (1983), la cual menciona que los factores principales para tener una escuela eficaz son las variables de organización y estructura y las de proceso. Debido a lo cuestionable de estas investigaciones (la racionalización de sus factores, su metodología, variables, etc.) surgieron por parte de otros investigadores algunos modelos teóricos globales que sintetizaban y relacionaban las principales aportaciones anteriores.

Mayoría de los casos, ha estado separada de la toma de decisiones. Por lo que, como señala M. Fresan (2000), la evaluación institucional debe comprender los enfoques, prácticas, métodos y conocimientos desarrollados con el objeto de dar respuesta a las necesidades de elevar el nivel académico; es decir, generar estrategias orientadas a que dichas organizaciones puedan alcanzar sus objetivos. Además de que a través de la evaluación institucional se deben emitir juicios de

valor a propósito de la pertinencia y la razón de ser de sus objetivos, su grado de cumplimiento y la forma en que han sido alcanzados.

De acuerdo a lo planteado por M. Fresan (2000), la “evaluación institucional” incluye un proceso sistemático y participativo de recogida de datos que tiene como propósito obtener información de los elementos tanto internos como externos de un centro escolar que tributan a los resultados de su gestión educativa, con el fin de emitir juicios que sirvan de base en la toma de decisiones que permitan proponer alternativas de mejoría. O sea, la evaluación de las instituciones debe servir para que dichas instituciones educativas puedan cambiar y mejorar, y no para sancionar.

En relación con el párrafo anterior, estos propósitos de mejora que se persiguen, requieren de una acción permanente y participativa, además de contar con un sistema de retroalimentación y comunicación.

En cuanto al tipo de evaluación institucional que se puede realizar, Casanova (1998), presenta la siguiente clasificación (p. 26):

**TABLA 1 Tipo de Evaluación Institucional**

<b>Clasificación</b>	<b>Tipo de evaluación</b>
Por su finalidad o función	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formativa (característica procesal)</li> <li>➤ Sumativa (externa de los propios órganos de control)</li> </ul>
Por los agentes evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Interna.- La realizan los profesores; permite la toma de decisiones para la mejora continua de la dependencia; genera una cultura de trabajo en equipo, mejora y revitaliza el trabajo que se desarrolla.</li> <li>➤ Externa.- Se refleja en toma de decisiones, en la reputación y en la política, ya que en las administraciones públicas garantizan que los centros cubran los requisitos establecidos. Se apoya en sistema de evaluación nacional, estatal o regional.</li> </ul>
Por su extensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Global</li> <li>➤ Parcial (involucra a los docentes para realizar evaluaciones en áreas específicas)</li> <li>➤ Mixta</li> </ul>
Por el momento de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inicial (diagnóstica)</li> <li>➤ Procesal (componente dinámico de la institución)</li> <li>➤ Final</li> </ul>

Dependiendo de las unidades de análisis	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Curricular</li> <li>➤ De aula</li> <li>➤ De funcionamiento</li> <li>➤ De aprendizaje</li> <li>➤ De eficiencia del profesorado</li> <li>➤ De técnicas y materiales didácticos, etc.</li> </ul>
---	--

**Fuente:** Casanova, 1998, p. 26.

Es importante señalar el proceso de identificación de los actores institucionales para la toma conciencia de sus características e índole particulares y, especialmente, la forma que estos asumen en la institución concreta y alcancen una representación común respecto a los problemas y su relevancia.

En tal sentido toda acción de evaluación institucional supone recopilar, sistematizar y analizar información relativa a aquello que se está evaluando tanto de aspectos endógenos como exógenos a su accionar, en tanto insumos necesarios y privilegiados para la toma de decisiones que según Mendoza, Silvia (1994), hablar de proceso “sistemático” de recopilación alude a tener claridad respecto de cuál es la información que importa recopilar, de dónde surge esa información, quién o quiénes son los responsables de recopilarla y cuáles son los usos que se hará de ella.

Es así, que surge la necesidad e importancia de la realización de acciones que permiten la búsqueda, sistematización y análisis de información sobre estos distintos aspectos. Acciones que no deberían circunscribirse temporalmente al inicio de los cursos o proyectos, sino que deben ser encaradas a lo largo de todo el año lectivo. En el mismo orden, la búsqueda de espacios para la discusión sobre los mecanismos y formas de recopilación de información y de sus resultados debe ser también permanente.

La clasificación de evaluación presentada por Casanova nos lleva a reflexionar y dar un paso imprescindible para el proceso de evaluación de cualquiera de los ejes o aspectos del sistema educativo, el análisis de las relaciones entre objetivos explícitos (ya sea a nivel formal o informal) con relación al aspecto que se está analizando y los resultados efectivamente obtenidos y los medios que se están utilizando para llevarlos a cabo.

La experiencia parece indicar que, cuando los resultados obtenidos no guardan una correspondencia aceptable con los objetivos planteados, resulta necesario explorar hacia dónde están conduciendo los medios que se utilizan, seguramente podremos identificar algún objetivo no explícito al que están sirviendo, en ese caso se impone discutir los objetivos explícitos e

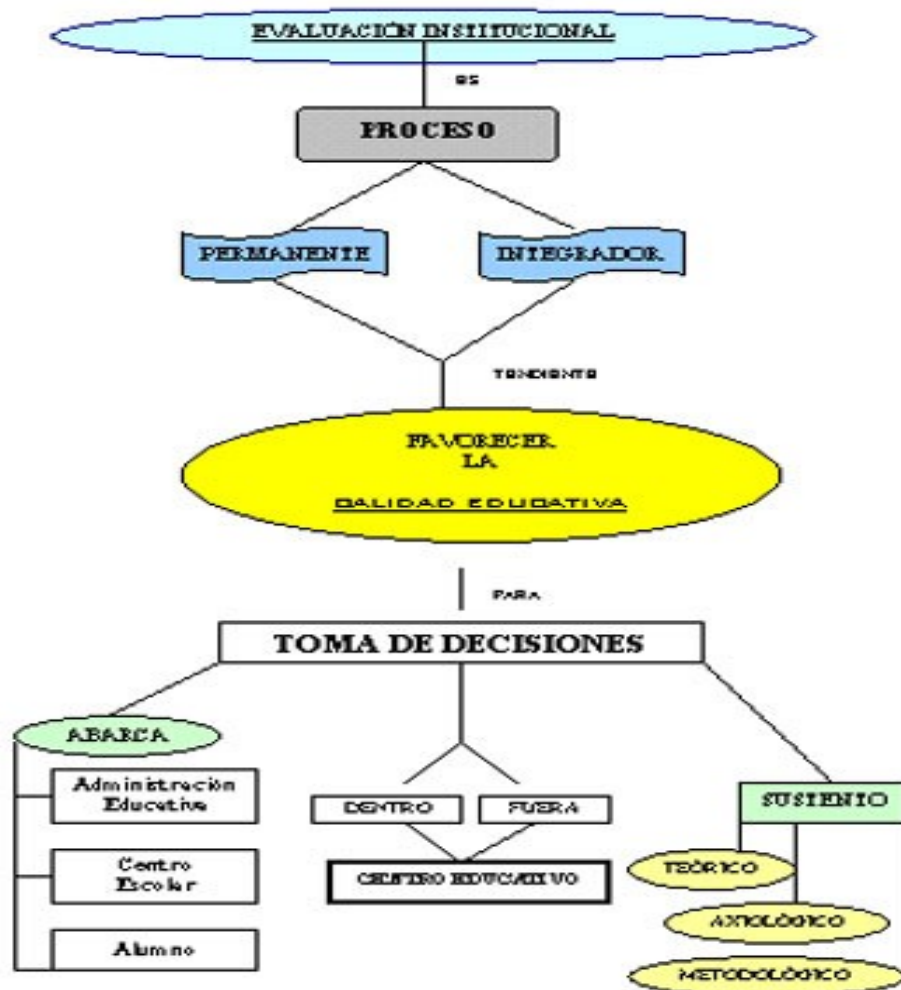
implícitos y decidir hacia cuáles pretenden encaminarse los proyectos programas, acciones que están siendo evaluadas.

Resulta importante decir que estas explicaciones en relación a la clasificación de evaluación presentada por Casanova, nos hace profundizar y subrayar que es necesaria la innovación en el diseño de estrategia de evaluación institucional implicando tanto un acuerdo entre los distintos actores que intervienen en el quehacer educativo como espacios temporales y legitimados institucionalmente para tal finalidad.

Algunos autores presentan la evaluación como un proceso sistemático, continuo y permanente dirigido a elevar la calidad en los procesos que se desarrollan, identificando a la vez factores que permiten la toma de decisiones que ayudan a todos los actores inmersos los procesos educativos a trabajar mediante planes y proyectos en búsqueda de la mejora y obtención de resultados de calidad.

En este sentido Guillermo Pose presenta de forma gráfica el estrés en la evaluación institucional, por lo que entiende que la misma requiere de mucho esfuerzo y dedicación de todos actores implicados.

**FIGURA 3 EL ESTRÉS EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**



**Fuente:** Guillermo (s/f)

La evaluación que se desarrolla en las instituciones educativas deben considerarse como procesos permanentes que dan cobertura para la integración de todos los actores en la búsqueda de calidad en todo lo que se desarrolla en la escuela , favoreciendo una cultura democrática, un ambiente favorable para la toma de decisiones, fortalecimiento un liderazgo transformador que permita que todos/as se involucren, trabajen en equipo con miras a elevar la calidad en los aprendizajes de los/as estudiantes que es lo que se busca al final de cuentas.

Además, es importante señalar que cualquiera sea la definición que se elija referida a la evaluación, siempre supone una referencia al objeto evaluado y a los criterios que se utilizan como referentes Coll (1980), asimismo, es pertinente destacar que la coincidencia fundamental entre los autores, es que todos ellos consideran a la evaluación como un proceso que juega un papel preponderante dentro de las etapas del proceso administrativo.

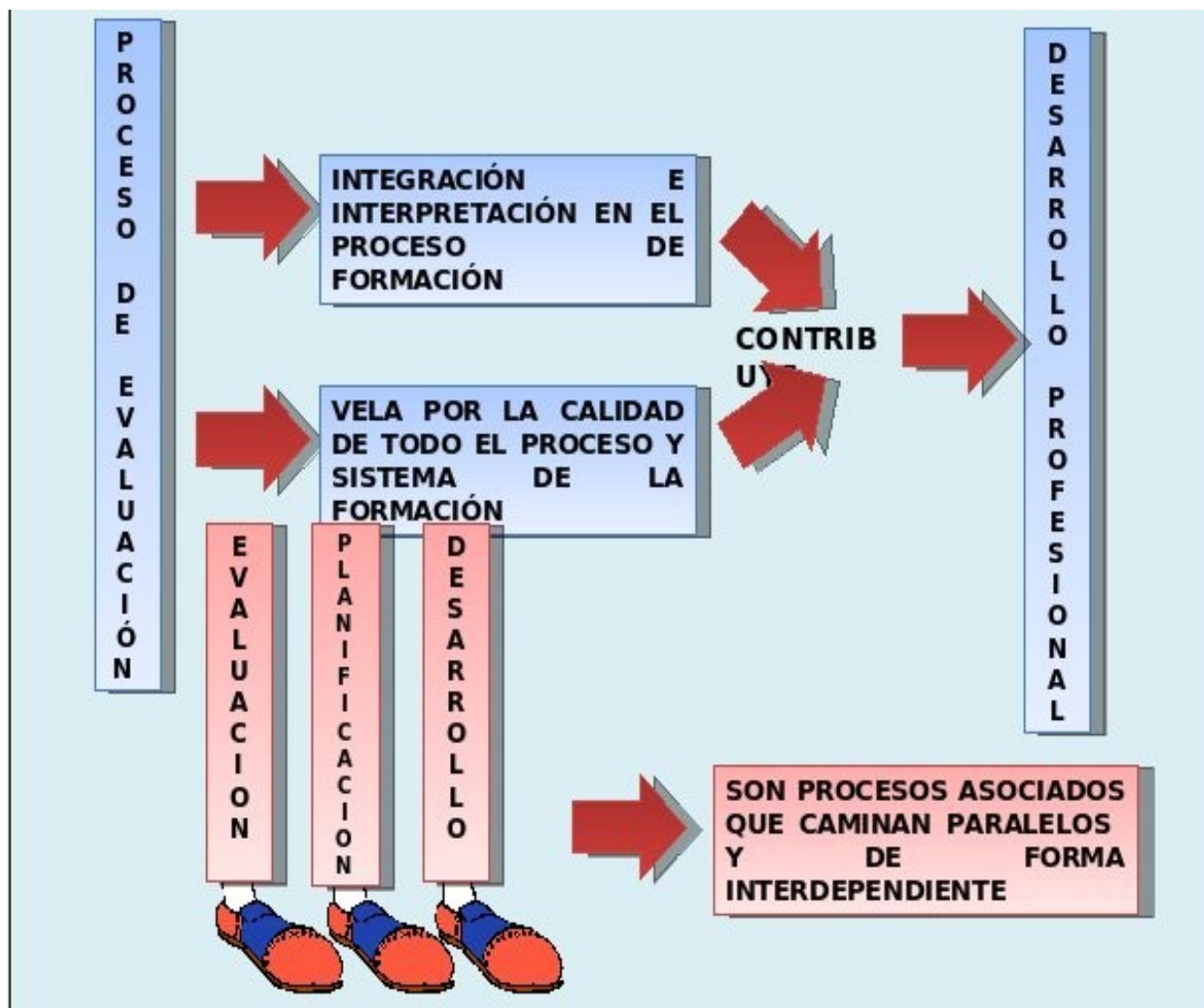
En relación con el párrafo anterior la evaluación nos permite hacer una revisión detallada y sistemática de los proyectos, impactando en toda la organización en su conjunto, con ello es posible medir el grado de eficacia y congruencia con que se está operando en un momento determinado para alcanzar los objetivos propuestos.

Más específicamente y de acuerdo con la Joint Committee (2004), se aconseja que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales como son:

- Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar.
- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

En las siguientes ilustraciones se aprecia cómo la labor educativa está íntimamente ligada a la problemática, desde la integración, interpretación y planificación, realizando las innovaciones necesarias para el desarrollo de prácticas efectivas.

**FIGURA 4 PROCESO DE EVALUACIÓN**



**Fuente:** Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Medicina - N° 118 – Agosto 2002

La evaluación debe tener un fin, no se evalúa por el simple hecho de evaluar, hay que tener claro qué es lo que se quiere y hasta qué punto los resultados están dirigidos a la mejora de los procesos, al desarrollo profesional.

**FIGURA 5 DESARROLLO PROFESIONAL**



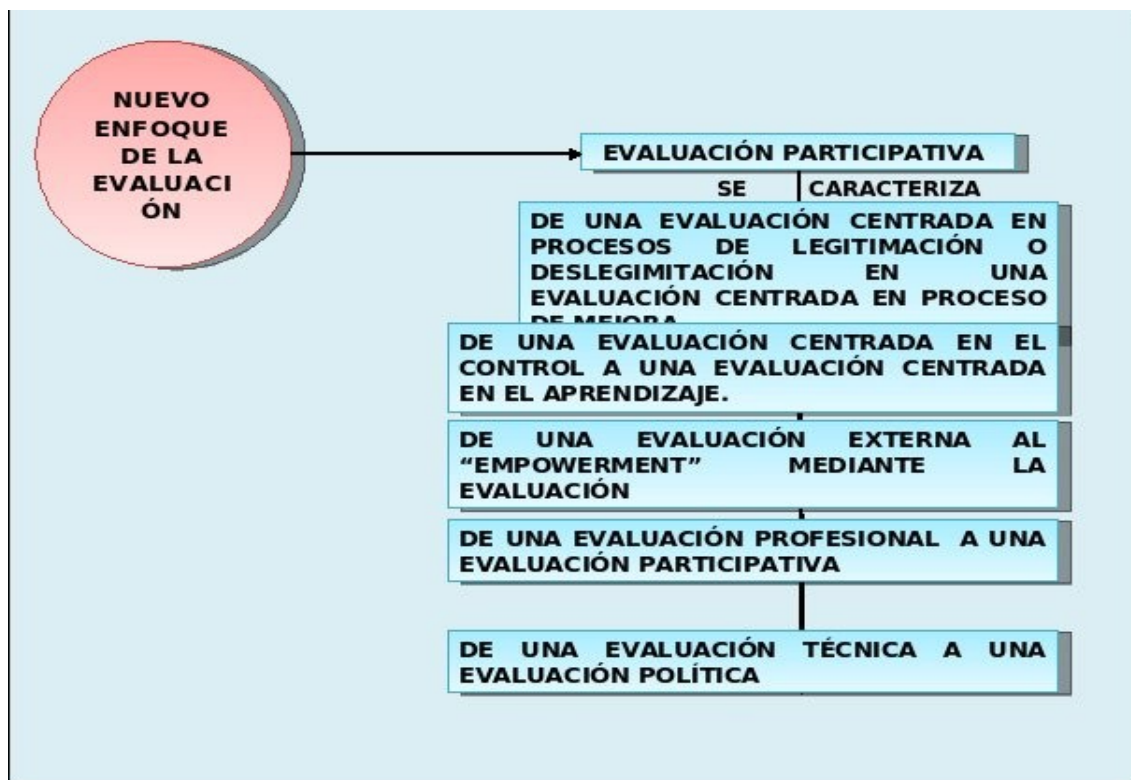
**Fuente:** Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Medicina - N° 118 – Agosto 2002

De acuerdo a lo presentado en esta ilustración, no podemos centrar la evaluación en procesos tradicionales, solo con la concepción de medir, sino más bien como un proceso de formación planificado para evitar así el fracaso en los resultados, en este mismo orden Posner, (1998), Hernández (1998), plantean que la motivación y justificación para cambiar las prácticas tradicionales de la evaluación e indagan acerca de sus necesidades, expectativas y del compromiso que se asume ante el desarrollo de la misma.

Más aun esta investigación se propone plantear un proyecto, analizar con los actores educativos las estrategias pertinentes que permitan definir los niveles de participación de las personas involucradas y trabajar coordinadamente, donde puedan sentirse parte del proceso y de la toma de decisiones, tomando en consideración los nuevos enfoques de la evaluación, como se presenta en la siguiente ilustración:



**FIGURA 6 NUEVO ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN**



**Fuente:** Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Medicina - N° 118 – Agosto 2002

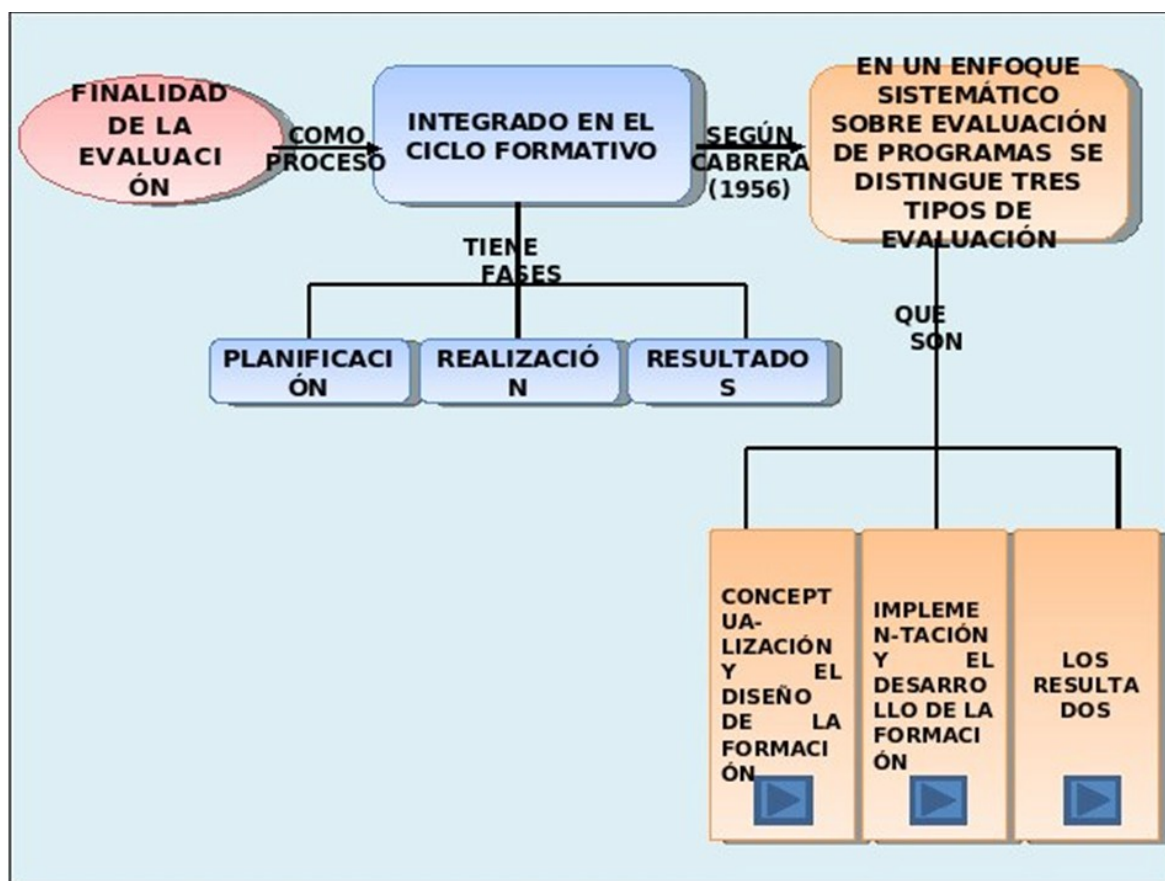
Se considera muy importante la motivación para cambiar antiguos paradigmas, prácticas que corresponden a teorías de aprendizajes tradicionales, donde todo se centra en la repetición, todo dependerá el enfoque que se tenga en relación a los procesos de evaluación que se desarrollan en las instituciones educativas, en las cuales el compromiso está dirigido a elevar la democracia, la participación de todos los actores desde su involucramiento en el Proyecto Institucional de Centro.

Al respecto Díaz Barriga (1999), señala el tipo de evaluación que la institución elija se relaciona con el propósito de la misma; seguidamente se hace referencia a las funciones y a las normas de la evaluación.

Se puede decir que a este enfoque pertenecen el modelo de evaluación respondente, de Stake; el modelo de evaluación iluminativa, de Parlett y Hamilton y el modelo de evaluación democrática, de McDonald, donde la evaluación debe seguir normas claras que permitan

identificar los puntos fuertes y los débiles para dar un seguimiento continuo que ayude a la mejora de los resultados mediante planes de acción diseñados y trabajados para tales fines.

## FIGURA 7 FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN



**Fuente:** Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Medicina - N° 118 – Agosto 2002

Es sumamente importante hacer énfasis en que los modelos de evaluación presentados en las ilustraciones anteriores nos dan luz, nos guían sobre cómo llevar a cabo los procesos de evaluación institucional, es necesario presentar los planteamientos de Colás y Rebollo (1993), cuando ponen de manifiesto que la evaluación será más factible cuando se opta por un modelo propio, sin necesidad de adecuarse a los ya establecidos, siempre que se motive convenientemente y haciendo que la evaluación sea coherente en todas sus partes y útil a los destinatarios.

Todas estas consideraciones nos permiten señalar que en la investigación evaluativa no caben encasillamientos de tipo metodológico que puedan limitar el conocimiento de un determinado modelo o programa de evaluación. Al contrario, la evaluación debe llevarse a cabo bajo el prisma de la complementariedad metodológica, evitando permanecer dentro de un único

paradigma de investigación. Al respecto, House (1992), manifiesta que “el empleo simultáneo de métodos cualitativos y cuantitativos es algo rutinario en ese espíritu de ecumenismo metodológico en el que nos encontramos (P.46)

## **2.3. TÉRMINOS ASOCIADOS A LA EVALUACIÓN**

### **2.3.1. Evaluación y calidad**

Si consideramos la evaluación como un instrumento de mejora que tiene como objeto la optimización del objeto evaluado, resulta indiscutible su empleo como herramienta para gestionar la calidad de los procesos educativos (García Sanz, 2003). Es más, evaluación y la calidad son conceptos que están tan relacionados que es difícil que pueda concebirse uno sin el otro López Mojarro (1999).

En educación, la calidad es un concepto multidimensional con variadas acepciones e interpretaciones. Para López Romito (2003), la calidad es un constructo amplio en el que tiene cabida diversas concepciones, tales como: prevención, control, cultura, retroinformación, análisis de procesos y resultados, mejora continua, etc. Es, por tanto, un concepto, ambiguo, confuso y extensamente utilizado que presenta dificultades a la hora de definirlo.

García Sanz (2003), recogiendo las opiniones De la Orden (1989), Pérez Juste y Martínez Aragón (1989), De Miguel y Col. (1994), Gento (1996) y Martín Berrido (1997), señala que esta dificultad en definir la calidad educativa viene dada, entre otros, por los hechos siguientes (p.40):

- La educación es una realidad compleja en sí misma y si no es fácil definir el producto a obtener en educación, puede fácilmente comprenderse la dificultad de establecer métodos y criterios para determinar su nivel de calidad.
- Existen notables diferencias entre las conceptualizaciones sobre educación, lo cual determina fuertes discrepancias sobre las metas últimas a lograr y sobre los procesos a llevar a cabo para conseguirlas.
- El educador es un ser libre, ya que el motivo último de su comportamiento reside en su propia decisión. Ello conlleva que la elección del modelo educativo sea una opción personal que no siempre se inscribe dentro trayectoria institucional determinada.
- Las necesidades, intereses y perspectivas que tienen las diferentes personas que constituyen la comunidad educativa son distintas, lo cual impide llegar a un consenso sobre el concepto de calidad.
- Igualmente en relación con esta problemática, Edwards (1991), señala los siguientes aspectos (p.15-18):

- No podríamos tener una sola definición de calidad, debido a que en este concepto subyacen las definiciones de sujeto, sociedad, vida y educación. Cualquier definición de calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo.
- Mirar la realidad educativa desde un ámbito de calidad implica un juicio que compromete el ser de la cosa. La calidad de la educación es un valor inherente a la realidad educativa. El concepto pertenece al orden del ser en tanto poder ser, es decir, se encuentra implícita una dimensión de futuro, de utopía o de deber ser.
- La calidad es un juicio de valor sobre la realidad educativa, es un valor asignado a un proceso o producto educativo en términos comparativos. Se compara la realidad observada con un término deseable, el cual debe ser definido y se convierte en norma o criterio de calidad.
- Los criterios de calidad implican posicionamientos acerca de la sociedad, el sujeto y la educación, específicamente en lo relacionado con la evaluación que regula la práctica educativa.
- En un sentido amplio del término se entiende por calidad *“la propiedad o conjunto de propiedades inherente a una cosa”* Casanova (1995), Y también podemos entender la calidad como *“la bondad o el mérito de algo* (Stake, 2006) (p.95).

Entre las diversas concepciones en torno al término calidad, encontramos una cualidad, referida al conjunto de atributos acerca de algo o alguien, y calidad como superioridad o excelencia, relacionado con la bondad de una cosa Cano (1998), en este sentido, Carr (1993), señala que el concepto de calidad educativa puede ser entendido desde una concepción descriptiva, en donde la calidad se identifica con un rasgo o atributo, o bajo una concepción más normativa, asociada a la excelencia.

Martínez mediano y González Galán (2001), definen la calidad *“como el conjunto de características de un producto o servicio que tiene la habilidad de satisfacer las necesidades y expectativas del cliente y partes interesadas, e incluso de adelantarse a la manifestación de nuevas necesidades aportándoles mayor satisfacción”*. A raíz de esta definición, es necesario aclarar que la asunción de la calidad como excelencia a partir de estrategias que ofrecen bienes y servicios que satisfagan a los clientes, así como el hecho de concebir al educando como cliente, viene siendo cuestionada dada su procedencia del mundo empresarial García Sanz (2003).

Rul (1995), entiende la calidad como un concepto dinámico que puede manifestarse bajo perspectivas que se combinan entre sí: bajo una perspectiva axiológica, que concibe a la calidad como la tendencia a la excelencia cimentada en el potencial de la experiencia y la sabiduría de

las personas, y bajo la perspectiva del mundo de la vida, como habilidad ingeniosa o artística que incide en una determinada realidad.

Garvín (1998) y Harvey y Green (1993), atendiendo a diferentes criterios, consideran las siguientes acepciones:

- Calidad como excepción, como algo especial, como prestigio o excelencia según recursos o resultados.
- Calidad como adecuación a propósitos: adecuación entre resultados y objetivos, responder a las necesidades de los clientes o cubrir los objetivos contemplados en el marco legal.
- Calidad como perfeccionamiento o merito, que responde a los requisitos exigidos.
- Calidad como producto económico, atendiendo a la relación costo resultado y a la rendición de cuentas.
- Calidad como transformación y cambio centrada hacia la mejora a nivel institucional.

Como vemos, algunas de las acepciones vinculan el concepto de calidad con aquellas cualidades intrínsecas del producto o servicio. Otras lo vinculan con los resultados, identificando el término calidad con el producto según el grado de satisfacción obtenido en cuanto a las necesidades, expectativas y aspiraciones educativas. Por último, otras aproximaciones vienen a relacionar la calidad con el proceso, es decir, *“como el principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos/finales, sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen”* Esteban y Montiel (1990), (p.75).

Para González Ramírez (2000), esta forma de entender la calidad, según se centre en el producto o en el proceso, ha quedado superada y considera que la calidad de la educación vendría dada por la coherencia de cada componente objeto de evaluación con todos los demás y caracterizada por la interrelación de tres elementos: eficacia, eficiencia y funcionalidad.

La calidad de la educación es una necesidad, un gran reto y un compromiso que debemos asumirlo como parte de nuestro quehacer en el diario vivir, ya que la sociedad demanda de mejores ciudadanos con criterios propios y capacitado para enfrentar la resolución de los problemas. Son múltiples los indicadores que de una calidad educativa de baja calidad entre los que están:

Resistencia al cambio por parte de los profesores, bajo presupuesto asignado, recursos mal administrados, currículo mal aplicado y/o estructurado, Los centros educativos inadecuados para aplicar tareas acorde con las exigencias actuales, pérdida de horas / días en los centros

educativos en la aplicación de las clases, limitaciones, insuficiencia, dejadez y otras de parte de directores y maestros, nombramiento de personal docente y administrativo sin la debida preparación (por política), el poco tiempo que dedican los padres en el acompañamiento de sus tareas.

La sociedad comenta, critica y opina sobre la educación en la República Dominicana de manera muy especial sobre el producto (alumnos y alumnas egresados de los diferentes niveles y sectores educativos, ya sea público y/o privado, creo que en algunos aspectos tienen la razón, ya que la realidad del sector educativo dominicano no escapa de no tener las herramientas necesarias para llevar a cabo el desarrollo de un currículo donde los mismos docentes se resisten al cambio, por otro lado las familias que creen que la gran responsabilidad es del maestro dejando de lado la responsabilidad de las familias.

La educación debe ser de sumo interés para todas las naciones ya que estas es el motor que mueve a través de sus actores el centro de todas las gerencias para ofertar un buen servicio en las diferentes ramas y saberes, por lo que en primer lugar la educación debe ser de calidad si se aplicara al Sistema Educativo dominicano el control de calidad total es decir tratar que el producto educativo (los sujetos) sean lanzados a la sociedad como un buen producto de mercado.

Si todo los recursos mal gastados tanto en funcionarios sin ninguna cartera a su cargo, festejos, diversiones, como excursiones y viajes continuo se le aplicara un por ciento (%) al sector educativo se podría lograr mejores resultados pero que también estos fondos sean bien administrado, ya que no creo que con todos los proyectos y programas y donación, para la mejora de la educación considero que está mal administrada.

El personal seleccionado para el trabajo educativo tiene que ser el mejor preparado, por la razón que siempre va a trabajar con todas las diferencias individuales y personales de los sujetos sabiendo que el producto a sacar son seres humanos que piensan y actúan de manera diferentes.

En un intento de resolver la problemática existente a la hora de definir este término, Cardona (2002), identifica la calidad con el ideal de perfección que se persigue en las diferentes acciones educativas. En este sentido, compartimos con este autor que *“la calidad es esa especie de tensión utópica que nos mueve, que nos motiva, a la mejora permanente de todo cuanto hacemos desde el ámbito de lo educativo”* y orientada a la búsqueda constante de la perfección (p.166).

La constatación de los niveles de calidad requiere delimitar el campo de acción y determinar los elementos o factores objetos de mejora. De Miguel (1995), presenta estos factores agrupados

desde la perspectiva de la mejora, siendo el referido a la calidad, uno de los elementos situados en el primero de los ámbitos.

Por su parte, Gento (1996), estima que los ámbitos de la gestión de calidad dentro de las instituciones educativas son la satisfacción de los implicados, la optimización de procesos, la idoneidad de recursos y la excelencia de los productos y servicios.

Para Mauricio (2004), la calidad es el referente que se utiliza para evaluar un programa y contempla de forma simultánea dos espacios, que van referidos a los procesos (diseños y ejecución) y a los efectos (productos o servicios).

De lo anteriormente dicho, significamos que la evaluación educativa constituye una actividad integral e integrada en los procesos educativos Pérez Juste (1997), cuyas prácticas se encuentran estrechamente relacionadas con la calidad de los aprendizajes de los alumnos, con la calidad de la actividad docente, con la calidad de los programas, con la calidad de los contextos, y con la calidad de las propias instituciones. Como señala Tejedor (2000b), *“las incursiones en el territorio de la calidad tienen un nuevo cómplice, inevitable y valioso: la evaluación”* (p. 23).

Por otra parte, resulta necesario establecer aquellas características técnicas que adquiere la evaluación como factor de calidad. Castillo y Cabrizo (2004), indican las siguientes: “el enfoque formativo de su función, su construcción criterial, el empleo de diversidad de técnicas que faciliten la información, la validez y la fiabilidad de los datos, así como la justicia y la equidad en las calificaciones (p.34).

Consciente de su valor, la administración educativa concede un especial protagonismo a la evaluación, al considerarla como una exigencia básica para mejorar la calidad educativa y al extenderla en todos sus niveles y a todos los sectores que en ella participan. Muestra de ello son las referencias existentes en las distintas leyes educativas promulgadas en nuestro país en los últimos 40 años: Ley General de Educación 66,97, Ordenanzas, Ordenes Departamentales, Reglamentos, Estrategia Nacional de Desarrollo, Pacto, Educativo y Plan Decenal 2008-2018.

A continuación se presentan algunos factores que inciden en la ineficiencia escolar. Tomado de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, (2015), en cuyo artículo se define una escuela eficaz como "aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de sus familias" (Murillo, 2005:30). La presentación de este artículo puede ayudar en la investigación ya que en reiteradas ocasiones se ha mencionado que la evaluación continua en una institución educativa debe ser de calidad, conduciendo al cambio en todo momento y además responde a una de las dimensiones

trabajadas en toda la trayectoria del trabajo: la organización de los procesos que desarrollan en la escuela y la calidad de los mismos.

### **2.3.2. Factores de ineficacia escolar**

Se considera importante presentar algunos factores que inciden en la ineficacia escolar, tomando en consideración que desde esta perspectiva, las escuelas cuyos estudiantes tienen un desarrollo muy inferior al que sería previsible pueden ser consideradas como escuelas ineficaces. Como se ha señalado, la investigación sobre Eficacia escolar nació con una perspectiva cualitativa. Efectivamente, ya en 1971, el profesor y supervisor estadounidense George Weber llevó a cabo un pequeño estudio que inició una época en la historia de la investigación sobre eficacia escolar, tanto por los planteamientos de partida y resultados, como por la metodología utilizada (Weber, 1971). Rompiendo la tradición de estudios con grandes muestras, esta investigación analizó solamente cuatro centros.

Cabe destacar que conocer y profundizar en estudios recientes realizados en otros países nos puede dar luz, estrategias que permitan que las escuelas en Rep. Dom. Eleven los estándares de calidad en los aprendizajes de los y las estudiantes, organizando la escuela como una comunidad ordenada que se preocupa por la construcción de un ser humano competente, responsable y comprometido.

Continuando con el artículo de la Revista Iberoamericana REICE (2015), en la misma Raczynski (2004) "¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza", posiblemente el mejor trabajo con esta metodología desarrollado en América Latina, y el interesante pero menos conocido "Estudio cualitativo en escuelas latinoamericanas con resultados destacables", realizado por el LLECE/UNESCO (2002). Como hemos dicho en la introducción, los resultados obtenidos los estudios -cualitativos o cuantitativos- tanto en Iberoamérica como en otras latitudes, nos han aportado una idea de los factores que funcionan en educación: los factores de eficacia escolar y de aula. Así revisiones internacionales clásicas como la de Cotton (1995), Sammons, Hillman y Mortimore (1995), Sheerens y Bosker (1997), o la más reciente de Sammons (2007); o los trabajos en Iberoamérica de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) de Murillo (2003, 2007a) o Murillo, Hernández-Castilla y Martínez-Garrido (2011), nos muestran un alto grado de coherencia en los factores escolares asociados al desarrollo de los estudiantes, factores que, según sean positivos o negativos, serán de eficacia o de ineficacia escolar. Los podemos resumir en diez: a) Sentido de comunidad; b) Liderazgo educativo; c) Clima escolar y de aula; d) Altas expectativas; e) Calidad del currículo y las estrategias de enseñanza; f) Organización del aula; g) Seguimiento y evaluación; h) Desarrollo profesional de los docentes, entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la



innovación; i) Implicación de las familias; y j) Instalaciones y recursos. Estos factores se complementarían con otros contextuales y de entrada.

La línea de investigación de Mejora de la Eficacia Escolar aporta un excelente marco para interpretar esa primera fase del proceso de cambio. Efectivamente, el Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar, tanto en su versión original (Murillo, 2004) como en su validación para Iberoamérica Murillo, (2011).

Con esta investigación se pretende profundizar en las prácticas evaluativas que se desarrollan en la Rep. Dom. Haciendo énfasis en que la construcción de una escuela efectiva se logra en equipo, todos y todas trabajando por un mismo fin.

### **2.3.3. El Origen de los Procesos de Mejora de la Escuela. Un Estudio Cualitativo en 5 Escuelas Chilenas.**

El siguiente artículo presentado por Carmen Sepúlveda y F. Javier Murillo. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 53 (2010), pp. 97-120, presentan la línea de Mejora de la Eficacia Escolar surge de la colaboración de los Movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela; ambos aspiran a que la educación cambie, el primero centrado en los factores importantes para que el centro mejore y el segundo en el propio proceso de cambio (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003; Murillo, 2004; Reezigt y Creemers, 2005; Wikeley, Stoll, Murillo y De Jong, 2005; Creemers, Stoll y Reezigt, 2007). Aunque han sido variados los intentos por conjugar la eficacia y la mejora escolar (Reynolds, Teddlie, Hopkins y Stringfield, 2000; MacBeath, 2007), el esfuerzo más importante hasta la actualidad es el proyecto «Capacity from Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement (ESI)»; ejecutado entre 1998 y 2001 en ocho países europeos (Creemers y Reezigt, 2005; Scheerens y Demeuse, 2005; Creemers, Stoll y Reezigt, 2007). El objetivo final del proyecto consistió en desarrollar, por un lado, un modelo y/o estrategia para la mejora de la eficacia escolar, y, por otro, elaborar un marco comprensivo que contribuyera en la creación de una teoría de la eficacia escolar. Dicho Marco fue posteriormente validado para Iberoamérica por 8 equipos de América Latina y España (Murillo, 2011). Según el mismo, los centros educativos que posean una cultura de mejora, desarrollarán y tendrán más posibilidades de éxito que los centros que con frecuencia intentan evitar los cambios y temen a las innovaciones. De esta forma, la cultura de mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio de los centros educativos. Entre otros, los factores que constituyen esta cultura de mejora son los siguientes: ? Presión interna para mejorar. Los centros que sienten presiones desde dentro para cambiar, que sienten la necesidad de modificar la situación actual, están en mejor situación de iniciar un cambio exitoso. En este sentido, la ausencia de conformismo y autocomplacencia son dos elementos fundamentales en la cultura de todo centro orientado hacia la mejora. ? Presión externa para

mejorar. La existencia de presiones procedentes de fuera de la escuela en forma de nuevas leyes, resultados de evaluaciones externas, nuevos apoyos técnicos o baja.

Es importante resaltar de los artículos de la Revista Iberoamericana educación (2015), la evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna para la profundización, análisis de la investigación y búsqueda mejora a través de estrategias que permitan desarrollar los procesos educativos con calidad.

Entendiendo que las evaluaciones por rendimiento son ampliamente discutibles, dado que, a pesar de las precauciones, tratan a todos los centros educativos por igual, al margen de la extracción social de su alumnado. En particular, las escuelas con bajo rendimiento, que son las que nos deben primariamente importar, no mejoraran por clasificarlas como de bajo nivel, justamente porque carecen de capacidades para hacerlo mejor y, además, porque llegar a niveles aceptables será fruto de un proceso (largo) de desarrollo. Por eso, pretender superar el "gap" entre evaluación y mejora, sólo puede provenir de que el profesorado y los centros tengan las capacidades oportunas; por lo que más que evaluar el rendimiento de los centros, prioritariamente se deberá invertir en los recursos del centro escolar (entre los que se encuentra, en primer lugar, la capacitación profesional de su profesorado). La construcción de capacidades es, pues, la "missing piece" de la reforma basada en estándares. Como titulábamos un trabajo nuestro anterior, al hilo de un comentario al texto de Elmore (2002), "si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas" (Bolívar, 2003).

Una evaluación de centros, como estrategia de reforma basada en estándares, es insuficiente por sí sola. En estos casos, argumentan Leithwood y Earl (2000), aparte de no ser ética, distrae a los estudiantes del mejor aprendizaje y a los profesores de la mejor enseñanza, para concentrar a ambos en lo que piden en las pruebas. Si bien puede ser un primer paso, paralelamente se requiere desarrollar procesos de mejora que posibiliten que los centros puedan responder a los estándares establecidos. Por sí misma no crea incentivos de mejora, es más -"culpabilizando a las víctimas" por el fracaso- puede incrementar la desmoralización del profesorado que trabaja en aquellos centros, clasificados bajos. A lo sumo, suele provocar una subordinación de la enseñanza ("enseñar para el examen: teach to the test") a los estándares determinados y medidos en las evaluaciones externas.

El rendimiento de cuentas tiene una deficiente teoría de la acción, que no se corresponde con lo que sabemos sobre cómo promover la mejora. En efecto, proporcionar evidencias del rendimiento de los alumnos, unido con recompensas y castigos por altos o bajos rendimientos, no estimulará a las escuelas y a los sistemas escolares a centrarse en hacer lo que sea necesario para mejorar el aprendizaje. Tres problemas, al menos, hay aquí

(Elmore, 2002): los centros no suelen saber lo correcto que hay que hacer para mejorar, para lo que se requiere capacitarlos; en segundo lugar, no hay teoría psicológica que apoye que la motivación para hacerlo mejor provenga de sanciones y premios; en tercer lugar, en el caso de los centros peor situados no se les puede exigir que consigan, de pronto, niveles superiores, pues la mejora es un proceso de desarrollo que procede por estadios, no algo lineal.

El argumento de que la introducción de mecanismos competitivos por la evaluación por estándares inducirá a proveer una mayor calidad en la educación no tiene una confirmación empírica general. En muchos casos su fin es la publicación de los resultados, sin adoptar las medidas subsiguientes oportunas. Siendo insuficiente la investigación, por ejemplo, en Nueva Zelanda la competencia, tal como la perciben los profesores, ha generado efectos negativos sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes y en otros aspectos de la escuela (Ladd; Fiske, 2003). Por su parte Hargreaves (2003, p.100) muestra, al describir escuelas (Nueva York, Ontario) sometidas a la reforma basada en estándares, cómo en la vida de los centros éstos han degenerado en una estandarización, que premia a los mejores y degrada o culpabiliza a los centros situados en zonas marginales: [...] es irrelevante para las escuelas que obtienen mejores resultados, a la vez que aumenta la exclusión de aquellos centros y estudiantes que obtienen peores resultados, que encuentran los estándares desesperadamente fuera de su alcance.

En esta situación, se reclama, rediseñar los sistemas de rendimiento de cuentas (Furhman, 2003; Furhman; Elmore, 2004) en modos que hagan frente (y resuelvan) los problemas planteados. No ya sólo que tengan que satisfacer -a su vez- determinadas condiciones o estándares (Baker; Linn, 2002) para conseguir una validez interna y social, sino en los propios usos que se les están dando (Sirotnik 2004, Spillane, 2004). Richard Elmore (2002) establece el "principio de reciprocidad" en el rendimiento de cuentas, consistente en que las exigencias de consecución de estándares tienen, recíprocamente (*quid pro quo*), que corresponderse con la capacitación para lograrlos. Establecer un control de niveles de consecución exige, del otro lado, poner los medios, recursos e incentivos que hagan posible la mejora. Por eso, la presión actual por la "accountability", situada en sus justos términos, como hace Elmore (2002, p.5), exige que el sistema educativo proporcione la capacidad necesaria para responder a dichas demandas:

A fin de que la gente en las escuelas pueda responder a las presiones externas para el rendimiento de cuentas (*accountability*), tienen que aprender a hacer su trabajo de modo diferente y a reconstruir la organización de las escuelas de otros modos distintos de hacer el trabajo. Si el público y los políticos quieren incrementar la atención sobre la calidad académica y resultados, el *quid pro quo* es invertir en el conocimiento y las destrezas necesarias para producirlo. Si los educadores quieren legitimidad, propósitos y credibilidad para su trabajo, el

quid pro quo es aprender a hacer de modo diferente su trabajo y aceptar un nuevo modelo de rendimiento de cuentas.

Hace ya unos años, de modo similar, David Nevo (1997, p.192) estableció el principio de que [...] nadie tiene autoridad para evaluar si no está preparado para compartir la responsabilidad de las consecuencias de su evaluación, ni nadie debería utilizar la evaluación si no es parte de la misma.

Este gran principio, en términos prácticos, se opone a que se hagan evaluaciones externas si, paralelamente, no se hacen responsables de aportar los medios y capacidades para afrontar los resultados. La responsabilidad recíproca de Elmore tiene su expresión aquí como un diálogo clarificador y constructivo entre las distintas partes implicadas en la mejora de los centros docentes. La evaluación de centros requiere, paralelamente, desarrollar procesos de mejora que capaciten a los centros para responder a los estándares establecidos.

Una política de reforma basada en estándares no se sostiene, pues, si no conlleva crear capacidades en los centros (Massell, 2000). Tal como están diseñados los centros, dice Elmore (2002), no están preparados para responder a las presiones de rendimiento por estándares y rendimiento de cuentas, por lo que -si no se actúa con otras medidas- puede poner en peligro el futuro de la educación pública. En efecto, para responder a dichas presiones, las escuelas deben comprometerse en un proceso sistemático de mejora continua de la práctica educativa, para poner el foco en los aprendizajes de los alumnos. Al entender que la unidad de evaluación es la escuela, se está presuponiendo que todos los individuos actúan de modo conjunto y que la publicación de rendimiento de cuentas motivará, en igual medida, a todo el colectivo. Pero las escuelas son, ahora mismo, colecciones de individuos.

Como hemos defendido recientemente (Bolívar, 2004), si bien la evaluación de escuelas por estándares puede ser un medio para garantizar el "derecho de aprender" de todos (Darlinghammond, 2001), para que así fuera debe cumplir un conjunto de condiciones: a) versar sobre contenidos y capacidades entendidas en sentido amplio, no limitadas a conocimientos en matemáticas o lengua; b) tener en cuenta el contexto de cada escuela ("estándares sin estandarización"); c) en lugar de orientarse a clasificar escuelas para provocar la competencia o dar criterios de elección a las familias, hacer un diagnóstico para apoyar a aquellos que no los consiguen; d) seguir el principio de reciprocidad: a los niveles de exigencia se deben, paralelamente, poner los medios (humanos, materiales y actuaciones sociales) que les permitan conseguirlos.

Mientras se rediseñan las escuelas y la labor docente para que obtengan mejores resultados, quedan dos prácticas directas de mejora: incidir en los modos como los profesores enseñan y los

alumnos aprenden, así como crear comunidades profesionales de aprendizaje. La primera es, al fin y al cabo, el núcleo del trabajo docente. Es verdad que deba ser rodeada por otros círculos que lo apoyen, pero de poco valdrá si, al final, no tiene su impacto en lo que se hace en el aula. La segunda alternativa al individualismo de la política competitiva inter centros por alcanzar estándares de rendimiento o conseguir clientes es crear comunidad profesionales de docentes que trabajan conjuntamente, lo que exige unas condiciones organizativas y laborales que refuercen las oportunidades para aprender unos de otros.

Una concepción ampliada del rendimiento de cuentas nos lleva a qué acciones puedan dar lugar a una mayor calidad e incrementar los niveles de aprendizaje de los alumnos. En lugar, pues, de usar los resultados de la evaluación por estándares para castigar a centros, alumnos o profesorado, se emplean como un índice de a dónde hay que apoyar justamente para que todos los alumnos puedan conseguir dichos estándares. En igual medida conviene dirigirse a los cambios organizativos que posibiliten un mayor aprendizaje del profesorado y de los estudiantes. Un rendimiento de cuentas genuino, pues, ocurre cuando hay formas establecidas para proveer una mejor educación, al tiempo que modos de intervención en aquellos casos en que no sucede. Los datos de evaluación de centros son, sin duda, necesarios, en la medida que proporciona información tanto de lo que están consiguiendo los alumnos y de cómo la escuela lo está sirviendo. Pero los datos son sólo parte de un proceso que debiera ser más global. Quedarse sólo en ellos no sería un rendimientos de cuentas recíproco. La política educativa no evaluación de centros no puede comenzar y acabar con los test. Al contrario, los resultados han de ser puntos de partida para la toma de decisiones.

El rendimiento de cuentas por evaluación de resultados de los centros si bien puede ser una vía para provocar la mejora, actualmente -como se ha visto- es un terreno "minado", sujeto a múltiples peligros. Si su no existencia es un remedio peor que la enfermedad, hay que exigir que los centros no pueden ser responsables hasta tanto no tengan, además de medios y recursos, capacidad organizativa, para hacerlo. Mientras tanto, es mejor -como llevamos tiempo haciendo- primar una concepción y práctica de la autoevaluación para la mejora interna, lo que no puede suponer renunciar a ver sus dificultades e insuficiencias.

Se presenta a continuación la autoevaluación institucional como proceso sumamente importante en una institución para el logro eficaz de los objetivos planteados y toma de decisiones para la mejora cuya finalidad es fundamental para esta investigación.

#### **2.3.4. Autoevaluación institucional**

Entendemos la autoevaluación como un proceso iniciado en el centro escolar, llevado a cabo por el profesorado y personal de la escuela, en el que se examina y diagnostica, recogiendo de modo

sistemático información, el estado de la escuela (puntos fuertes y necesidades), con el propósito de encontrar respuestas a problemas de la escuela y a sus posibilidades de mejora. Una autoevaluación institucional, como desarrollo organizativo, se orienta y cifra más en el diagnóstico de la situación e identificación de necesidades que en una fase final del proceso. En función de una problemática, dentro de un proyecto de escuela, los actores se movilizan para diagnosticarla, encontrar recursos y formación que contribuyan a su resolución, en especial la mejora de la calidad de la educación ofrecida.

Dentro de una estrategia de mejora se intenta un cambio sistemático de los procesos internos de la escuela en orden a incrementar los resultados y la acción educativa. Es una oportunidad para reconstruir sus modos de ver sobre lo que está ocurriendo en las instituciones escolares y, como tal, uno de los modos privilegiados para incrementar el desarrollo profesional y, consecuentemente, la capacidad de la escuela para cambiar (Gairín, 2002). De ahí que haya sido empleado y propuesto por casi todas las tradiciones de mejora, aun cuando tengan distintos signo ideológico: organizaciones que aprenden, calidad de gestión, investigación-acción, mejora de la escuela, desarrollo organizacional etc.

Los propósitos de una autoevaluación son conjuntamente: (a) mejorar la capacidad de la organización (relaciones sociales entre los miembros, clima y cultura organizativa, capacidad de respuesta frente a presiones externas o demandas internas); y (b) mejorar la enseñanza y el aprendizaje (desarrollo y competencia profesional del profesorado, eficacia de la escuela, incremento del aprendizaje de los alumnos). Esto exige tanto unas asunciones de partida como de unas estrategias para llevarla a cabo (Kyriakides; Campbell, 2004).

Son condiciones necesarias para la autoevaluación ir configurando el establecimiento escolar como una organización que aprende o comunidad profesional, que incluye otros componentes como : a) normas y valores compartidos en torno a los propósitos de la escuela; b) centrada que el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo profesional del profesorado; c) oportunidades para compartir la práctica, por lo que ésta deja de ser privada con oportunidades para trabajar en grupo; d) compromiso por obtener evidencias empíricas sobre el estado de la escuela, para hacerla más efectiva; e) relaciones cooperativas que posibiliten tanto un apoyo mutuo como un aprendizaje de la organización; f) toma de 49decisiones consensuadas, por lo que el poder y el liderazgo está distribuido entre los miembros. Dado que los centros escolares -en general- no son organizaciones que aprenden, ni están vertebrados como comunidades profesionales, es algo a construir (Bolívar, 2000).

Después de la constatación en los setenta del fracaso a nivel local de las reformas gerenciadas desde fuera, la escuela como organización se constituye en la unidad primaria del cambio y, dentro de este marco, la autoevaluación el motor del desarrollo y la mejora. Desde estas

coordinadas la mejora de los aprendizajes de los alumnos, que es la misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de toda la escuela. Por eso, la autoevaluación institucional está inscrita en un proceso más amplio de reconstrucción cultural de la escuela y de los modos de trabajar de los profesores. Para no reducirla a una cuestión técnica, requiere planificar conjuntamente acciones de desarrollo de la escuela, en las que hay que legitimar, justificar y consensuar las opciones de mejora que se van a tomar. Como proceso de trabajo colegiado, es necesario planificar la autoevaluación, es decir consensuar y entenderse sobre el plan de trabajo que se va a seguir (tiempos, espacios, responsabilidades).

Una autoevaluación requiere generar condiciones internas que incrementen la capacidad del establecimiento educativo para desarrollar iniciativas de mejora, sin renunciar a apoyos externos. En primer lugar, la literatura sobre las experiencias de autoevaluación señala (Kyriakides; Campbell, 2004) que es preciso, en primer lugar, establecer un consenso y clarificar para qué se quiere entrar en un proceso de autorrevisión y mejora, al tiempo que crear un clima de colaboración, constituyendo una comunidad profesional de aprendizaje. No puede iniciarse un proceso de autoevaluación, con garantías de éxito, si la mayor parte del profesorado, liderado por el equipo directivo, no está comprometido en la mejora de la escuela. A la vez, para las dificultades que puedan presentarse, se precisa del apoyo de asesores u otros agentes del cambio.

La escuela debe tener un marco para la mejora, compuesto por algunos de estos elementos: tener un foco claro y unificado para su trabajo de mejora; recoger y contar con datos sobre los niveles de consecución, centrarse en las estrategias de enseñanza más adecuadas para satisfacer las necesidades diversas del alumnado. De acuerdo con las lecciones aprendidas, se precisa un enfoque sistemático en la recogida y análisis de información, una planificación abierta y evolutiva, con la participación de todos los implicados. Sin una visión compartida del futuro de la escuela, un liderazgo transformativo y grupos de apoyo interno y externo, no es fácil que prosperen las iniciativas de mejora.

Iniciar el "viaje de la mejora escolar", por recoger la metáfora de Ainscow, Hopkins et al (2001), conlleva recorrer una serie de pasos, variables según las diversas experiencias o enfoques, pero que -en conjunto- constan de: partir de diagnosticar dónde estamos ahora, una visión de a dónde quisiéramos estar o llegar, planificar un curso de acción y qué se deba hacer para conseguirlo, y -finalmente- en una perspectiva estratégica a largo plazo, a dónde iremos después.

## **2.4. LA EVALUACIÓN Y OTROS TÉRMINOS.**

Además de calidad, existen otros términos asociados con la evaluación, como medir, calificar, estimar, clarificar, corregir, examinar, controlar, etc., que llegan a compartir el mismo campo

semántico, *“pero que se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven”* Álvarez Méndez (2001).

De los términos citados, consideramos necesario detenernos en la medición, la calificación y La estimación, dada la orientación que adquiere la evaluación según la utilización de los mismos.

Por medición entendemos el acto de cuantificar algo para aportar alguna información. Cabrera y Espín (1986), señalan que *“son acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa sobre cualquier hecho o comportamiento”*. Por su parte, Hernández Pina (1995), identifica este vocablo con el acto de recogida de información y Martínez Mediano y González Galán (2001), lo contemplan como un proceso neutro en el que el término valor no se sitúa sobre lo que se mide (p.40).

Sin embargo, evaluar supone un proceso más amplio que implica interpretar la información que proporciona la medición para valorarla, emitir un juicio y tomar decisiones al respecto. Si bien la evaluación y medida participan de actividades similares, la divergencia entre ambas reside en la valoración del resultado y posterior toma de decisiones. Al respecto, Colás (2000), señala que *“la medida es un componente esencial de cualquier práctica evaluativa ya que permite fundamentar los juicios o valoraciones de aquello que se evalúa sobre datos empíricos rigurosos, válidos y fiables”* (p. 29).

La identificación entre medición y evaluación ha sido una de las características de la evaluación educativa integrada en los modelos conductistas y tecnocráticos, que ha estado ampliamente extendida en nuestro sistema educativo en los últimos años. Esta identificación es la que ha llevado a entender de forma errónea la evaluación como medida del rendimiento académico y, también, a determinar que la información suministrada a través de los instrumentos del enfoque clásico de la medición no es suficiente para conocer cómo están aprendiendo los alumnos y cómo le afecta la aplicación del currículo, Mateo (2006).

Otra confusión generalizada es la utilización del término *“evaluación”* como sinónimo de *“calificación”*. La acción de calificar supone *“traducir a una escala, usualmente numérica, un juicio de valor”* Angulo (1994b), siendo necesario disponer de información que permita situar el aprendizaje en la escala empleada, con el fin de cuantificar los criterios que derivan del juicio. Por tanto, el vocablo calificación hace referencia a una valoración de la conducta o del rendimiento, que, generalmente, se obtiene a través de instrumentos de medición (p.288).

Consecuentemente, calificación es un término más restrictivo, que intenta expresar el grado de suficiencia o insuficiencia conseguido en algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso Castillo y Cabrizo (2003a), con bastante frecuencia, hemos sido testigos del uso exclusivo de determinados instrumentos y técnicas para calificar el rendimiento escolar, dando la impresión,



como indica Álvarez Méndez (1994), que lo único que cuenta es la función sumativa acreditadora que subyace tras la calificación y sobre la cual se legitiman las decisiones que se toman.

En contraste, la evaluación es un proceso cognitivo mucho más extenso y complejo que incorpora todo tipo de información para enriquecer el juicio, llegar a comprenderlo y tomar decisiones. Es, por tanto, un proceso que va más allá de la valoración del nivel de adquisición de determinados aprendizajes y que abarca todo tipo de prácticas formativas que se llevan a cabo en el entorno escolar.

No cabe duda que las funciones sociales que se le asignan a la evaluación (notificación, certificación y clasificación), junto a su empleo cuando es entendida como calificación- como instrumento de poder y de control en el aula, han propiciado que las prácticas calificativas hayan adquirido una mayor presencia que las prácticas evaluativas con intención formativa. En ese sentido se pronuncia Fernández Sierra (1996) al señalar que *“la prevalencia de la calificación y su primacía sobre la evaluación obedece, más que a necesidades didáctico-educativas, a intereses sociales y políticos”* (p.96).

Medir, calificar y evaluar son términos que durante años fueron intercambiables e iban ligados al paradigma científico o positivista Mateo (2000), la evaluación cuantitativa destaca la importancia de lo observable, medible y cuantificable, con la pretensión de proporcionar a la evaluación la máxima objetividad posible, reduciendo los riesgos de distorsión subjetiva o coyuntural del valor real de los comportamientos y situaciones evaluadas Zabalza (1993), hasta no hace muchos años, la evaluación cuantitativa era la única utilizada a la hora de valorar cualquier proceso educativo.

En oposición al paradigma positivista se encuentra el paradigma naturalista, que concibe la evaluación como una estimación y no como medida. La estimación *“hace referencia al acto de atribuir valores no medidos a una realidad a partir de otros que sí lo han sido”* De la Orden (1985).

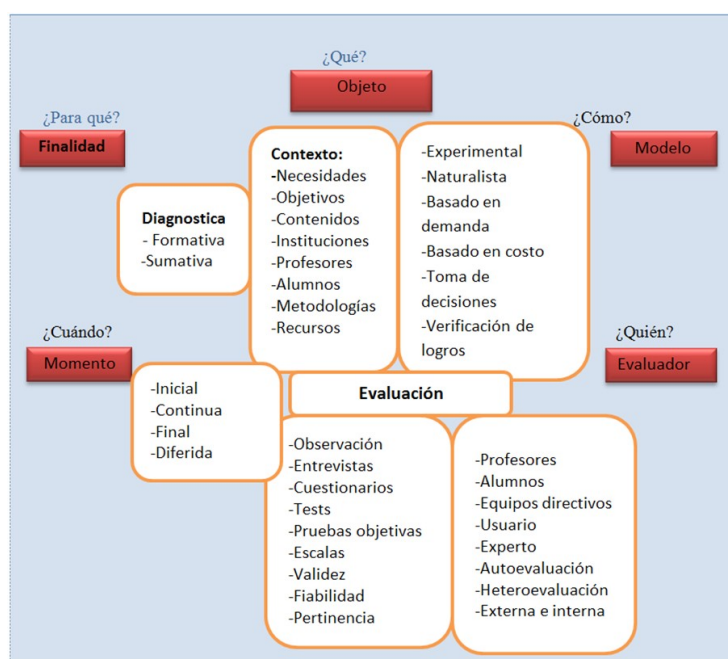
Esta orientación cualitativa de la evaluación, que alude al enjuiciamiento que se realiza sobre algo a partir de la información obtenida, fue utilizada en sus orígenes para evaluar los diseños curriculares. En opinión de Bolívar (1998), la concepción cualitativa de la evaluación, llamada también interpretativa, fenomenológicamente, naturalista y descriptiva, está caracterizada por estar más orientada a la valoración del proceso educativo que a la valoración del producto, por contemplar el progreso del alumno como marco de referencia y por proporcionar elementos de información sobre el modo de llevar la práctica docente para posibilitar una reflexión sobre ella.

De lo dicho se desprende que medir, calificar y estimar son operaciones relacionadas con la evaluación, ya que estas acciones permiten obtener datos, valorarlos para establecer juicios y, seguidamente tomar decisiones. De ahí que la coexistencia del paradigma cuantitativo y del paradigma cualitativo en la evaluación educativa constituya una necesidad, ya que “un posicionamiento radical en uno de ellos empobrecería un proceso evaluador, que con la conjunción de ambos se ve enriquecido y completado” Castillo y Cabrizo (2003).

## 2.5. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

Si se entiende al carácter continuo e integrador del proceso evaluación, aparecen de forma clara diferentes dimensiones, que dan preferencia a determinados elementos y planteamientos. Por ello se realiza un diseño y planificación en función de la realidad que se va a evaluar y con lo que se busca la respuesta a las preguntas sobre qué se evalúa, para qué. Cuándo, cómo, quien y con qué se realiza. En función de esas dimensiones se distinguen diferentes tipos de evaluación, los cuales se ilustran en la siguiente figura

**FIGURA 8 DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN**



**Fuente:** Elaboración propia

### 2.5.1. La evaluación de acuerdo a su objeto

En la respuestas a la pregunta ¿qué evaluar? Aparecen diferentes elementos como los alumnos, los docentes y no docentes, el currículo, los recursos, los programas, los proyectos, las estrategias metodológicas, los contextos... Ello se concreta en el aula, en la evaluación de características como la planificación, el progreso de una unidad didáctica, la actividad docente, un proceso de aprendizaje o una actividad concreta. Santos Guerra (1993), lo resume de la siguiente manera: *“Todo y todos, no sólo los alumnos deben ser objeto de evaluación porque todo y todos tienen incidencia en el proceso educativo”*.

### **2.5.2. La evaluación de acuerdo a su finalidad**

En respuesta a la pregunta ¿para qué evaluar? es entendida la evaluación como medio para conocer la situación de base de un alumno o grupo de alumnos en función de unos objetivos concretos de aprendizaje, con el fin de establecer las limitaciones y posibilidades, o para conocer el progreso de un proceso educativo. En otro sentido para apreciar la práctica docente, tanto planificativa como organizativa del trabajo docente, las posibilidades y medios del centro y del contexto. En la figura 11 recogida por Tejada (1997), de De Ketele y Rogers (1995), señalan diferentes modelos, de los cuales él selecciona la diagnóstica, la formativa y la sumativa (p.134 y 248).

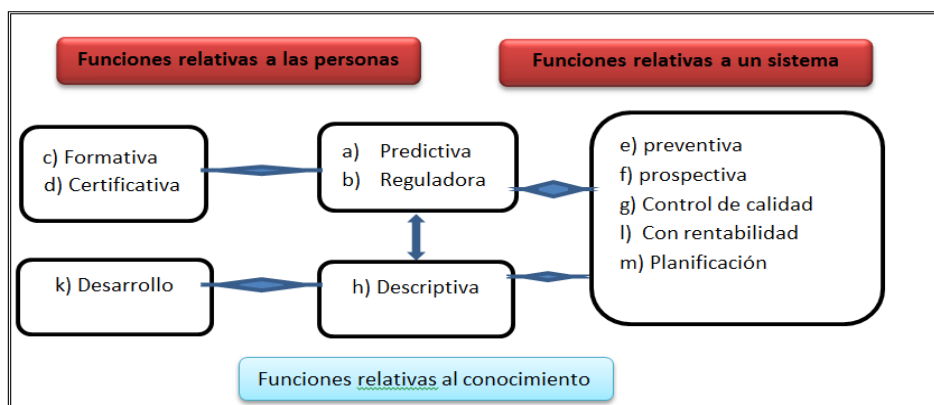
#### **2.5.1.1. La evaluación inicial o diagnóstica**

Tiene por objeto conocer la situación de partida. Proporciona una radiografía del alumno, del grupo, del equipo docente, o del centro. Desde el punto de vista de un alumno o un grupo presenta información acerca de las propiedades físicas, psicológicas y sociales; intereses; expectativas y restricciones; también permite averiguar los conocimientos que posee el alumno con relación a un área o un tema determinado. Desde el punto de vista de la práctica docente otorga conocimiento sobre el plan del equipo docente o de un profesor, respecto al currículo, o los medios y recursos didácticos con que cuenta un centro, entre otros elementos.

#### **2.5.1.2. La evaluación de pronóstico o predictiva**

Se encarga de pronosticar o prever las posibilidades de un alumno o de un grupo al empezar una labor, una unidad didáctica o a un principio del curso. En el alumno se encarga de investigar, entre otras cosas, sus conocimientos, rendimientos o capacidades anteriores. En la práctica docente, analiza el posible éxito de un proyecto educativo o de actuación. En el proyecto educativo investiga su diseño y adecuación al ámbito en el que se pretende aplicar.

**FIGURA 9 ORIENTACIONES DE LA EVALUACIÓN**



**Fuente:** (De Ketele y Rogers, 1995)

### **2.5.1.3. La evaluación orientadora o formativa**

Este tipo de evaluación según plantea Morales Artero (2001), está relacionada con la evaluación continua o progresiva con el propósito del mejoramiento del proceso educativo evaluado. La cual permite la rectificación del proceso de aprendizaje y de autotransformación del proceso de enseñanza, cuando las condiciones lo permitan. Para De la Orden (1982), *“La evaluación formativa, caracterizada por su directa relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrada en su propio desarrollo, puede tener un efecto altamente positivo sobre el aprendizaje de los alumnos, la acción docente del profesor, la organización de la clase, el uso del material didáctico, la orientación de los alumnos, la innovación educativa, y muchas otras facetas de la enseñanza y de la educación”*. Con esto se requiere la recolección de datos en todo el proceso para obtener un conocimiento más detallado acerca de la situación del programa, alumno o grupos así como de los factores que influyen, con el objeto de tomar decisiones por parte de los implicados en el proceso con el fin de confeccionar un plan de soporte determinado, ajuste de actividades o revisión de contenidos. Por ello tiene que participar del propio proceso, lo que permite la obtención de datos referentes a los aprendizajes, y qué desajustes aparecen (P.56).

### **2.5.1.4. Evaluación sumativa o de control**

Se lleva a cabo al finalizar un periodo lectivo, (etapa, ciclo o curso), su objetivo es el de precisar el rendimiento tanto del aprendizaje de un alumno, una planificación o unos recursos. Para conocer su rechazo, modificación o adecuación al fin propuesto. Su propósito consiste en valorar concluyentemente, no se trata de mejorar de forma rápida. Se realiza para tomar decisiones acerca de la promoción de nivel educativo, certificación o titulación de una etapa educativa, ingreso en un curso o programa o entre otros elementos de un método didáctico.

### ***2.5.1.5. De acuerdo con su temporalización***

Responde a la pregunta ¿cuándo evaluar? En función del momento que se lleva a cabo la evaluación, y con relación a la finalidad, se da la evaluación: inicial, procesual o continua y final. Tienen que ser tomadas como bases de un proceso continuo y en su conjunto, a la vez que puede ser la evaluación final de un periodo o unidad Morales Artero (2001), la evaluación inicial del sucesivo periodo.

De acuerdo con la temporalización la evaluación inicial o diagnóstica se lleva a cabo al inicio de un proceso, con el fin de establecer el marco general donde se ha de desarrollar la acción educativa; así como, comprender y analizar las propiedades de un centro educativo; estimar los medios y recursos disponibles; determinar la planificación de un equipo docente; precisar los conocimientos de los alumnos al principio de un proceso de educación. En función de lo que se tiene y con lo que se cuenta. Previo al inicio de una secuencia educativa como es el inicio de etapa, de ciclo, de unidad didáctica o de un contenido nuevo, el docente debe comprobar la situación del alumnado en el que revertirá el proyecto educativo. Cosa que permite una comprobación del grado de alcance de objetivos pertenecientes a etapas anteriores con relación al nuevo objetivo.

Es importante señalar que la evaluación continua, procesual, sucesiva y formativa según la temporalización se establece en función de la realidad escolar desde un punto de vista dinámico y diacrónico, puede hacer referencia, entre otros elementos, al proceso de aprendizaje del alumno y de enseñanza del docente, al seguimiento de un elemento concreto, al funcionamiento del centro. En un periodo de tiempo que pueda ser, por ejemplo, una unidad didáctica o un ciclo. Para Sanmartín (1978) la finalidad de la evaluación continua es, por un lado, conocer las aptitudes de los alumnos en función de la valoración de su rendimiento y su orientación profesional y escolar. Por otro lado, la de interpretar el proceso o desarrollo de la actividad, y tiene en cuenta la totalidad de las variables que están implicadas, como son los programas, los métodos, las técnicas, el desarrollo (p.47).

En relación con el párrafo anterior el hecho de auxiliar al alumno en su proceso de aprendizaje por el establecimiento de las deficiencias de aprendizaje y los motivos que los producen o sus capacidades suficientes o excelentes para progresar. Permite a su vez comprender la medida en que se alcanzan los objetivos establecidos, el grado del progreso y la efectividad del programa. Por otro lado, posibilita la renovación crítica del sistema educativo, por medio del establecimiento de una determinación de objetivos idónea, la planificación de programas y actividades eficaces. Y por último, comunica a la familia acerca de los progresos de la actividad educativa, lo que propone una participación mutua. Así, la evaluación procesual constituye el

medio disponible para mejorar la planificación y el proceso, al permitir determinar los fallos y los aciertos en la realización del proceso e intentar aplicarlos.

En secuencia a los párrafos anteriores podemos ver la evaluación final y diferida, la cual se realiza al finalizar un proceso, al intentar interpretar, valorar y juzgar los resultados alcanzados en función de los objetivos marcados en la planificación general de un área o una unidad didáctica, permitiendo razonar sobre los objetivos alcanzados, el grado de satisfacción de las necesidades establecidas, ver los puntos positivos y negativos para intentar darle soluciones. No tiene por qué ser sumativa, como en un principio se piensa, puesto que permite determinar los objetivos alcanzados en un momento determinado. La evaluación final no constituye un acto aislado, independiente o último de un proceso educativo, sino que forma parte de un proceso continuo en conexión con la evaluación inicial y la evaluación continua. Por lo que se establece una investigación a cerca de la práctica educativa, una cuantificación y calificación que se refleja en el periodo posterior. A sí corresponde a una parte de la evaluación inicial de próximo procesos.

En el siguiente cuadro se ilustran las relaciones e implicaciones entre estas dos dimensiones de la evaluación.

**TABLA 2 RELACIONES ENTRE FINALIDAD Y EL MOMENTO EVALUATIVO**

FINALIDAD	MOMENTO	OBJETIVOS	DESICIONES A TOMAR
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las características de los participantes (intereses, necesidades, expectativas).</li> <li>-Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.).</li> <li>-Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizajes.</li> <li>-Adaptación-ajuste e implementación del programa.</li> </ul>
	Continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mejorar las posibilidades personales de los participantes.</li> <li>-Dar información sobre su evolución y progreso.</li> <li>-Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.</li> <li>-Optimizar el programa en su desarrollo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación de las actividades de enseñanza- aprendizaje (tiempos, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc.).</li> </ul>
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valorar la consecución de los objetivos así como los cambios producidos, previstos o no</li> <li>-Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promoción, certificación, reconsideración de los participantes</li> <li>-Aceptación o rechazo del programa.</li> </ul>

Fuente: Tejada (1991)

## 2.6. MODELOS DE EVALUACIÓN.

Al igual que en la concepción de evaluación, existe una gran cantidad de modelos de evaluación educativa, los cuales se han clasificado por diversos autores conforme su enfoque, su tiempo, sus características, sus propósitos, etc. Pero, ¿qué es un modelo?, según Flores (1999),

etimológicamente la palabra “modelo” proviene de la misma raíz “modo” y tal parentesco alude a “forma”, “manera”, “uso”. El concepto de modelo se relaciona con el verbo “modelar” y con el sustantivo “módulo”, por lo que entendemos por modelo como “la construcción teórica sobre el funcionamiento de una realidad compleja que nos permite mejorar su comprensión para provocar intervenciones que produzcan transformaciones deseables”, por lo que el modelo no es una realidad, pero facilita su comprensión para poder operar en ella.

En otras palabras, un modelo es una herramienta conceptual para entender mejor un evento, o sea es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno, o como se señala en el informe del ICCP colectivo de autores (1999), un modelo es una comparación sistemática postulada entre un fenómeno cuyas leyes ya son conocidas y otro que se encuentra todavía en investigación; así mismo se señala en dicho informe que en las concepciones teóricas de las ciencias, sobre todo las ciencias exactas y naturales, consideran a los modelos como un nivel intermedio entre los sistemas de hechos de la realidad y los sistemas teóricos de una ciencia, ya que cada ciencia determina en la realidad un sistema de elementos, o hechos y sus relaciones, que revelarían la esencia de su estructura. A partir de este sistema, para llegar a la interpretación teórica, se pueden desarrollar modelos que contienen cierto nivel de explicación intermedio. Se incluye la acepción modular ya que la conformación de nuestro modelo evaluativo está integrada por diferentes modelos o variables. Así la modelación permite “manipular” la realidad con propósitos investigativos.

En este orden Guillermo Briones (1998), entiende por “modelo de evaluación” como un esquema o diseño que caracteriza la forma de la investigación evaluativa que ha de realizarse, las técnicas o procedimientos para la recolección y análisis de la información, el conocimiento final que se desee obtener y los usuarios principales de los resultados del estudio.

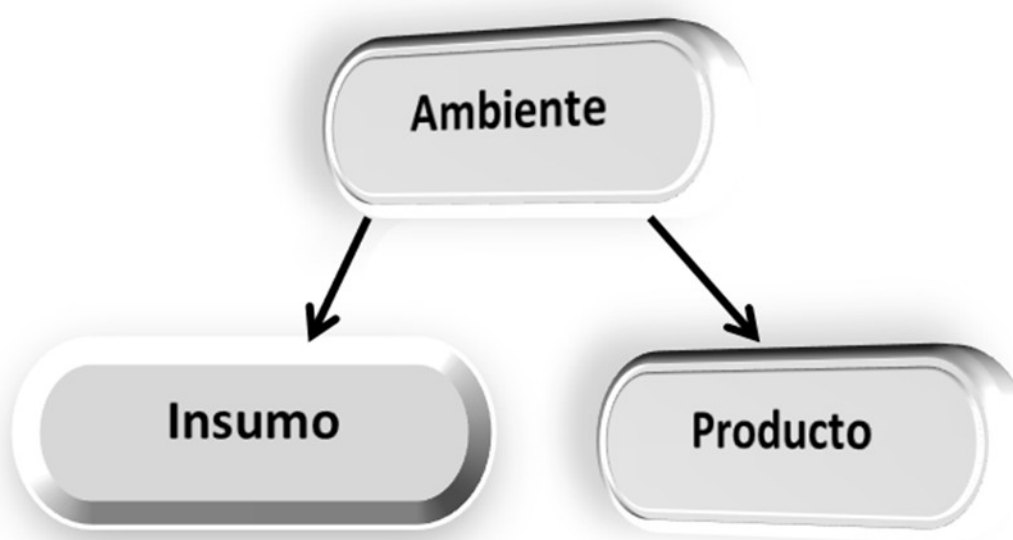
Sin embargo, y siendo más precisos, por modelo de evaluación comprendemos a la representación teórica conceptual, metodológica e instrumental que permite obtener información, valorarla y emitir juicios en busca del mejoramiento de la realidad existente.

De acuerdo con el párrafo anterior, resulta difícil desentrañar la gran cantidad de modelos de evaluación educativa que se han dado, de los cuales la gran mayoría son elaborados o adaptados de la educación superior. En primer lugar se presenta el modelo de evaluación de Astin (I.E.O), el cual no está comprendido en alguna clasificación específica. Alexander W. Astin (1993), estableció un modelo de evaluación educativa basado en tres componentes: insumos (Input), ambiente (Environment) y productos (Output) mejor conocido por sus siglas (I.E.O.). Astin propone que la evaluación no puede realizarse exclusivamente por los resultados que un programa produce, sino que debe medir la productividad, ésta se relaciona directamente con los insumos y el ambiente.



A continuación se presenta el modelo de evaluación de Astin el cual queda esquematizado de la siguiente manera:

**FIGURA 10 MODELO DE EVALUACIÓN DE ASTIN.**



**Fuente:** Elaboración propia.

### **2.6.1. De acuerdo con el Modelo de Evaluación**

Este modelo responde a la pregunta ¿cómo evaluar? En función de diferentes paradigmas éticos, epistemológicos o metodológicos, surgidos a lo largo de la historia y que según morales en el (2001), se distinguen dos modelos de hábitos evaluativos.

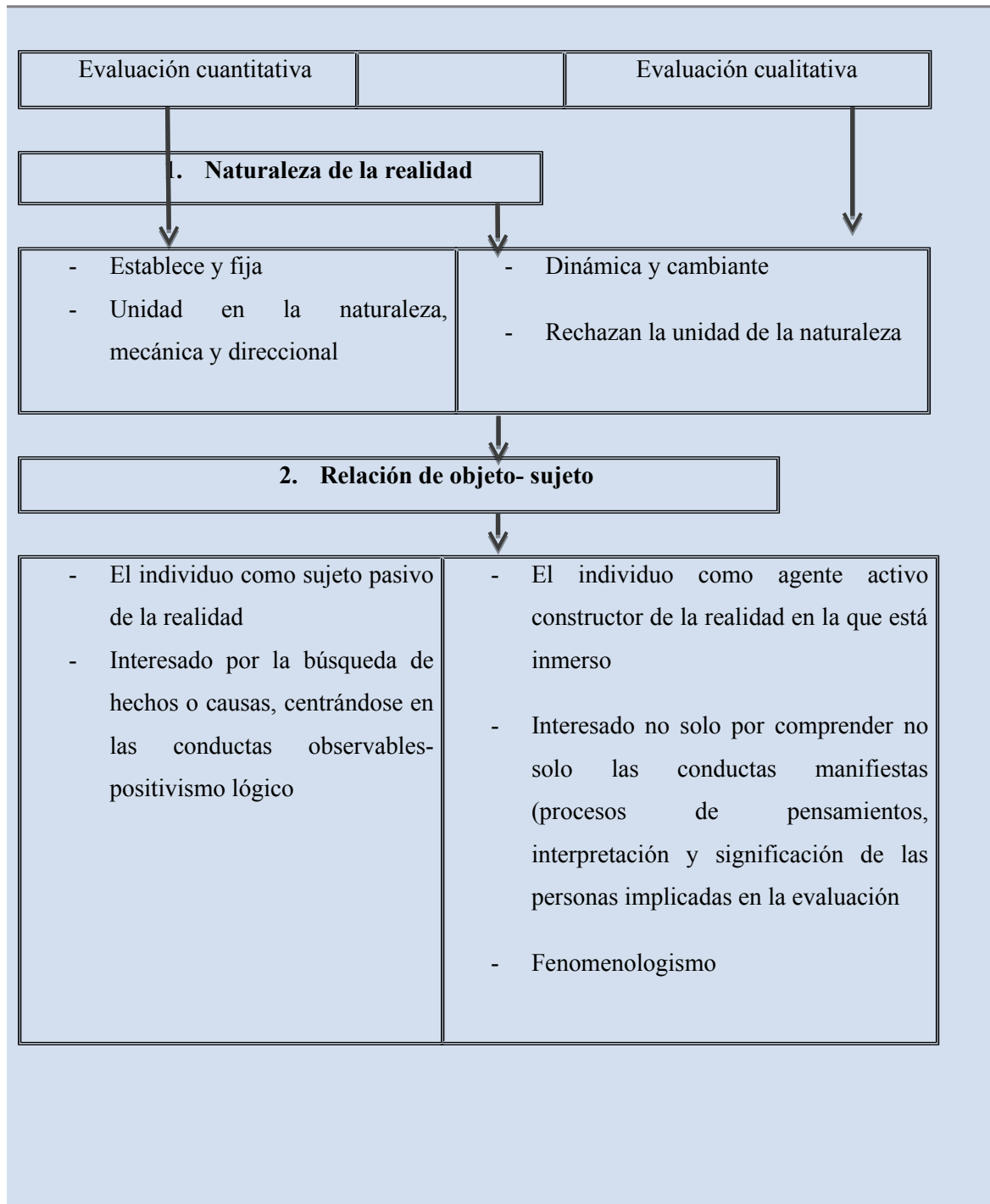
1. Por un lado el método cuantitativo, objetivo o tecnológico, parte de las ideas de Tyler de los años treinta, y trata de evidenciar el nivel en el que se han confirmado y alcanzado los objetivos marcados con la aplicación de métodos objetivos. Los objetivos se expresan por medio de conductas observables para más tarde ser cuantificadas. Lo que permite, entre otros elementos, construir hipótesis y verificarlas. En los años sesenta empieza a cuestionarse las carencias del modelo cuantitativo, y se destaca el hecho de establecer la evaluación con el fin de precisar los déficits educativos con el objetivo de superarlos por medio de otros modelos de enseñanza- aprendizaje.

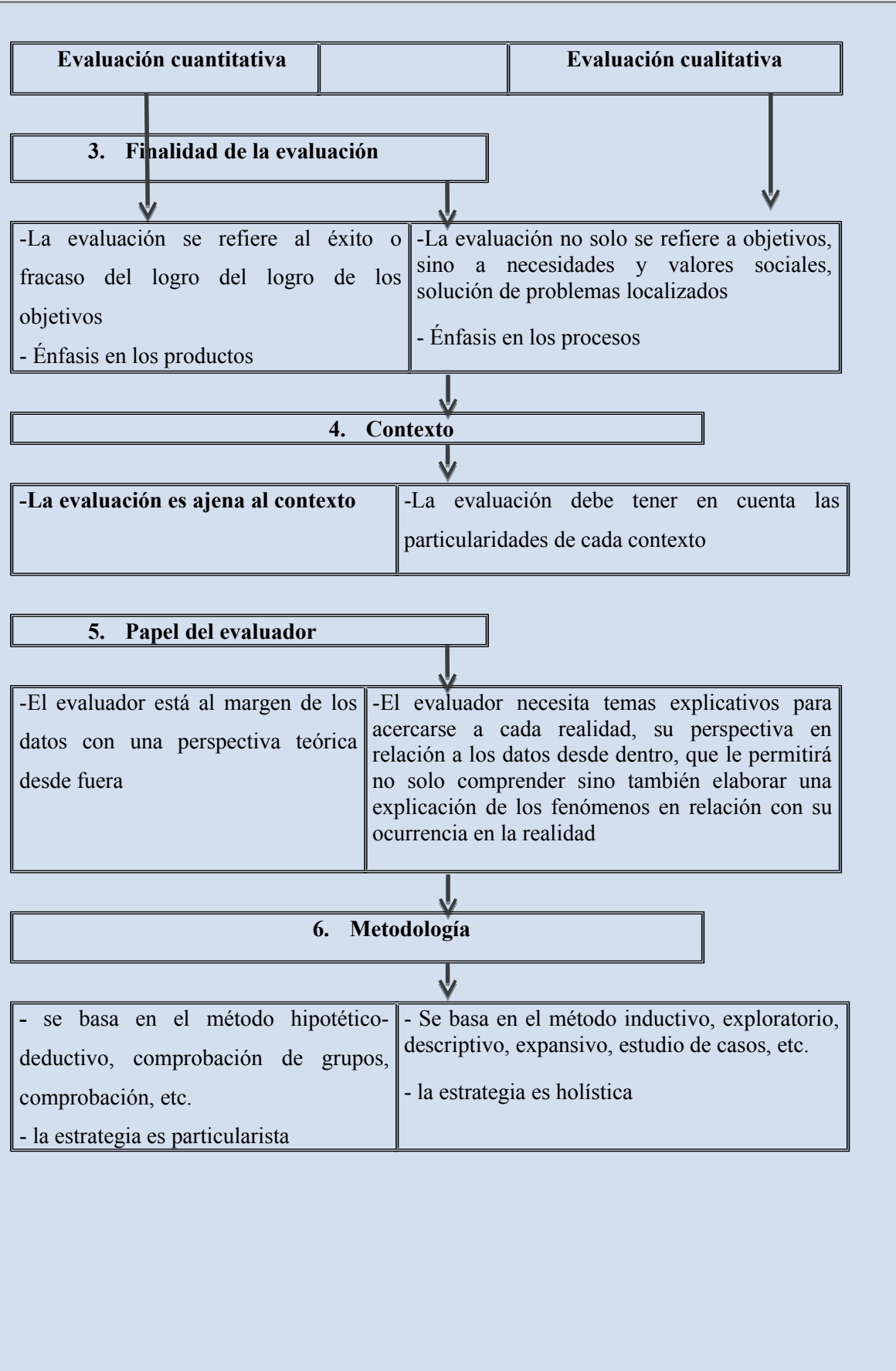
2. Lo que da paso al método cualitativo, el cual señala que se han de calcular los resultados finales junto al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder mejorarlos. Por ello, se tienen que evaluar los aprendizajes de los alumnos, la labor del profesor, los métodos utilizados, la distribución del aula y de los materiales didácticos, etc. Junto a la cooperación del alumno en el diseño y la ejecución. Todo ello desde el punto de vista de la realidad compleja de la educación, en donde no es posible separar las diferentes variables independientes del contexto en el que aparecen, y no se permite la generalización de los resultados a otros contextos. Frente a la separación de diferentes variables y de mediciones puntuales, se tiene que atender a todos los elementos educativos, al estudiarlos en su proceso para establecer los diferentes detalles. Así no se excluiría el empleo de datos cuantitativos, pero atiende a las diferentes manifestaciones que se dan en el aula, y su imposibilidad de limitarse a una única medición numérica la cual tiene que ser acompañada de la descripción cualitativa. El modelo cualitativo es criticado por la falta de progreso metodológico, por la falta de fiabilidad de los métodos para la obtención de datos y su falta de objetividad. Cosa que se trata de suplir con el empleo de la triangulación, la inclusión de los diferentes ámbitos implicados en la evaluación o la ampliación de enfoques.

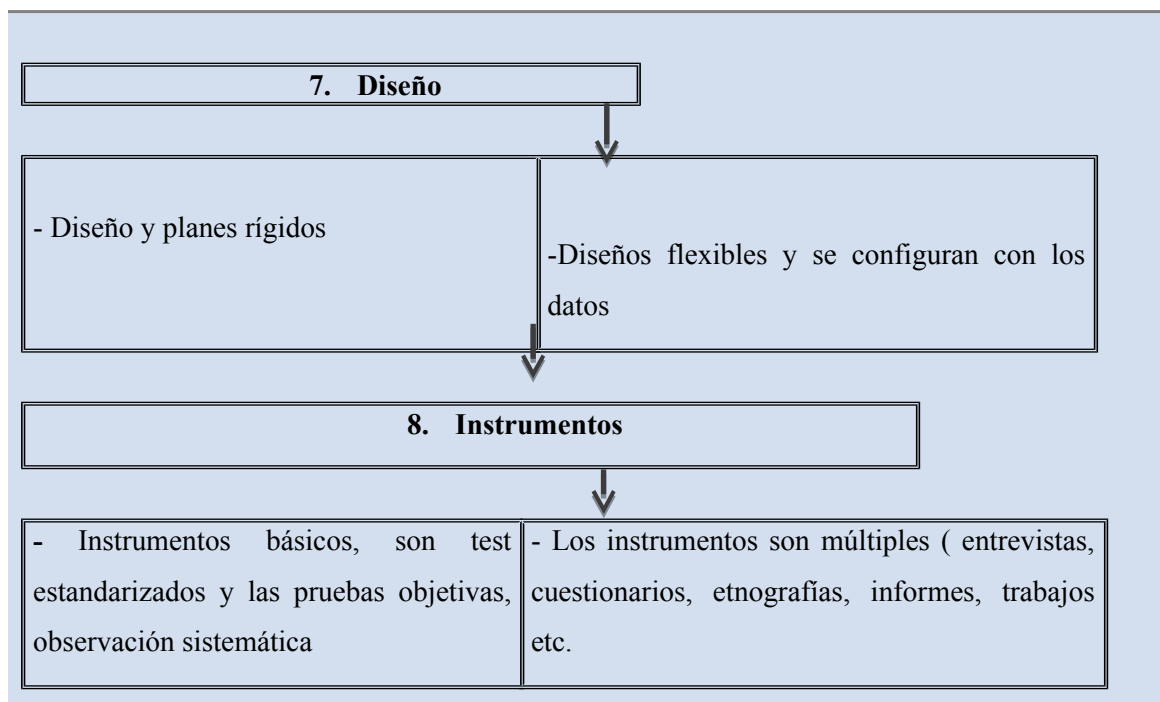
De acuerdo con Blanco (1990, 1996), no hay un modelo mejor que otro, lo que se tiene que hacer es *“acercar ambos modelos utilizando en la evaluación técnicas cualitativas y cuantitativas”*. Por ello es posible el empleo de encuestas en grupo con el fin de obtener datos generalizables, y llevar a cabo un estudio exhaustivo de determinados casos. Lo que conduce a establecer en la práctica contemporánea una síntesis entre ambos modelos cuantitativo y cualitativo en función del fin perseguido (p.39).

Más aun el método cuantitativo es más adecuado para estimar, por ejemplo, una metodología determinada o un programa educativo, por el contrario el método cualitativo estima actuaciones que hay que paliar. La evaluación cualitativa está fundamentada en la evaluación de los procesos de enseñanza del docente y del aprendizaje de los alumnos, por la aplicación de decisiones inmediatas en caso necesario y porque la cantidad no expresa nada sobre el aprendizaje.

**TABLA 3 COMPARACIÓN ENTRE EVALUACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA.**







**Fuente:** Tejada, (1997)

Este cuadro muestra un resumen de las diferencias entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa según las ideas de Tejada, (1997).

### 2.6.2 Modelos de Evaluación cuantitativos

Las tendencias cuantitativas y objetivas de evaluación surgen con el fin de superar la subjetividad del profesor. Se fundamenta en:

1. Enumeración de los objetivos del programa de aprendizaje.
2. Estos objetivos se dividen en objetivos más concretos y fáciles de ser evaluados.
3. Se seleccionan o construyen las pruebas objetivas de medición de los objetivos.
4. Se aplican las pruebas a cada uno de los alumnos antes de comenzar el programa de aprendizaje. Estos resultados nos indican cuál es exactamente el nivel de conocimiento o habilidades iniciales de esos alumnos.
5. Se realiza el programa de aprendizaje.
6. Se pasa nuevamente a fase inicial.
7. Los resultados de la prueba señalan el grado de conocimientos o habilidades de los alumnos al final de la fase de aprendizaje.
8. Se cotejan los resultados de la prueba inicial y de la final.
9. Si los resultados de la prueba final son idénticos o inferiores a los de la inicial, el proyecto no ha desarrollado los conocimientos o habilidades de los alumnos.

Para dar más claridad acerca de la metodología cuantitativa se presentan a continuación algunos planteamientos de Thorndike (1916), Gardner (1995) y Viadel (1985), los cuales consideran que el tipo de evaluación cuantitativa presenta mayor interés por su trabajo de detección y diagnóstico de los problemas de la evaluación que por las soluciones que aporta. Cuestiona la subjetividad del profesor en la evaluación en dos sentidos, por un lado, al depender del criterio del evaluador.

Por otro lado la falta de fiabilidad del dictamen del profesor al estar condicionado por la experiencia docente. Además que este tipo de evaluación presenta un carácter uniformado de los individuos, al admitir el progreso de conocimiento, pero no los cambios cualitativos en la mente. Esta uniformización escolar se presenta de modo que los estudiantes han de estudiar las mismas materias, transmitidas de la misma forma. Y por otro lado los test han de ser instrumentos normalizados (nacionales) con el fin de alcanzar el grado de comparabilidad por medio de su administración bajo condiciones uniformes.

A pesar de todo, y según Marín Viadel (1985a), no se tiene que rechazar totalmente la evaluación cuantitativa, por lo que hay que determinar en qué contexto se puede aplicar y con qué instrumentos, puesto que los métodos cuantitativos pueden dar información que pueden ser mucho más fiable.

### **2.6.3 Modelo de evaluación para la toma de decisiones**

En este modelo los autores más destacados son: Stufflebeam, Guba, Alkin, Tenbrink y Provus. Las principales ideas son que los estudios situados en este modelo se diferencian por destacar la función informadora y orientadora de la evaluación para la toma de decisiones. “Los evaluadores del modelo de facilitación de decisiones se inclinan menos por una valoración personal sobre la validez de los fenómenos educativos. Su tarea principal consiste en recoger y presentar la información requerida por otra persona que será la que determine el valor” Popham (1980).

Es que la finalidad es de conseguir y proporcionar información para que se consideren las diferentes alternativas en la decisión final. Como estrategias, Stufflebeam desenvuelve el modelo CIPP (Context-Input-process-Product). Según Stufflebeam se dan cuatro tipos de decisiones correspondientes con cuatro tipos de evaluación que se presentan en la siguiente tabla:

**TABLA 4 TIPOS DE EVALUACIÓN**

Tipos de evaluación	
Determinaciones sobre la planificación	-Se encarga de la evaluación del contexto. Proporciona información sobre la especificación de los objetivos del programa.
Determinaciones sobre la estructuración	-Se encarga de la evaluación del diseño o input. Proporciona información acerca de la adecuación de los medios y las estrategias.
Determinaciones sobre la aplicación	-Se encarga de la evaluación de procesos. Proporciona información útil en la toma de decisiones diaria en el desarrollo del programa.
Determinaciones sobre el reciclaje	-Se encarga de la evaluación de los productos. Proporciona información acerca de la coherencia entre los propósitos y los resultados

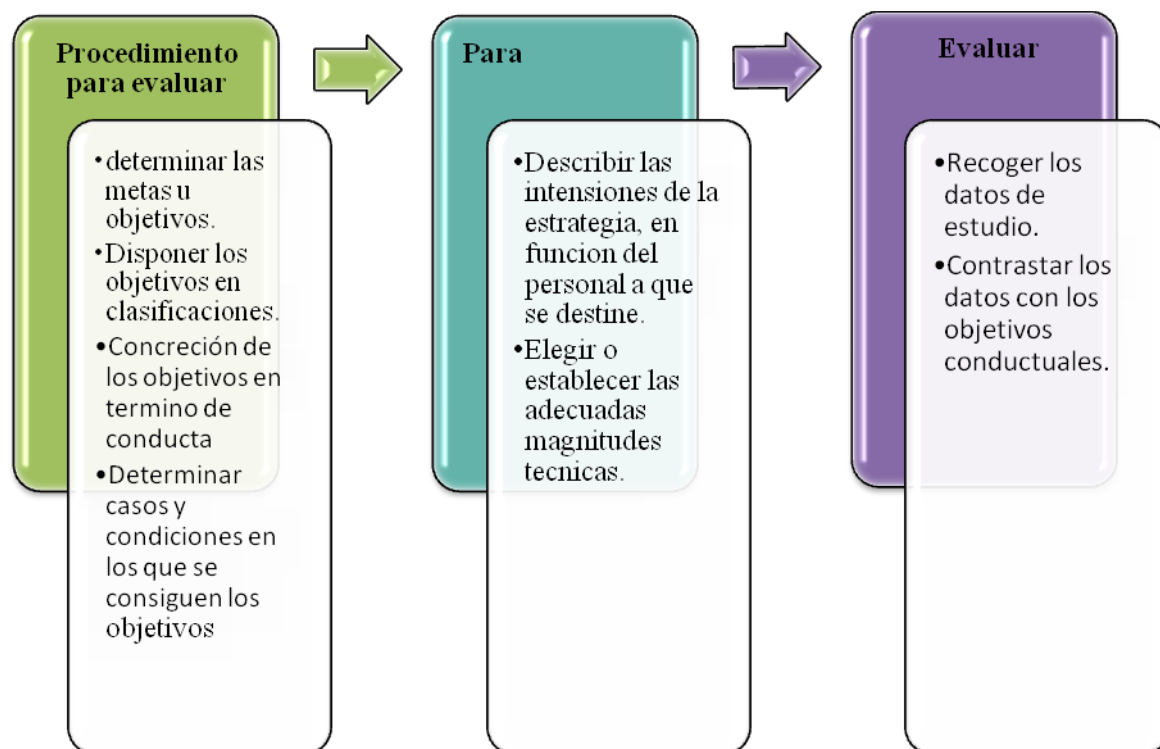
Tabla Diseño propio

#### **2.6.4. Evaluación orientada hacia los objetivos**

Para abordar la evaluación dirigida hacia los objetivos se presentan los autores más destacados en la misma, como son: Tyler (1950) quien fue el creador de este modelo, Mager (1962, 1972), Popham (1980) y Bloom (1972,1975), la evaluación se funda en comprobar si el comportamiento final del alumno concuerda con los objetivos formulados. La finalidad de la evaluación reside en el análisis de la *“congruencia entre los objetivos y los logros”*, Tyler (1950), y Popham (1980), la entiende como *“la determinación del grado en que se alcanzan las metas de un programa de enseñanza”*. Otorga información, por medio de la evaluación sumativa, al grupo que ha diseñado el programa, y a los que se preocupan por su aplicación. Las estrategias varían según los diferentes autores: así para Tyler los objetivos irán de los más generales a los más específicos u operativos; para Bloom se establecen taxonomías de los objetivos; para Mager y Popham estas se establecen operativamente; se construyen diseños pretest-posttest y se suministran a muestras muy grandes (p. 32 y 69).

A continuación se presenta de forma gráfica una síntesis sobre el procedimiento para evaluar, según los autores mencionados en el párrafo anterior.

**FIGURA 11 PROCEDIMIENTO PARA EVALUAR**



**Fuente:** Diseño propio

Las ventajas hacen referencia a la importancia de la planificación de los procesos evaluativos, y que la evaluación no ha de centrarse únicamente en los alumnos y atender otros aspectos como los objetivos.

En los últimos años se desarrollados muchas críticas que se sitúan en que los estudios que requieren de pretest y postet no otorgan modificaciones del programa a lo largo de su desarrollo. No prestan atención al contexto. Ponen énfasis en lo previsto y no tienen en cuenta los efectos secundarios, entendido como el currículo oculto que tiene igual importancia. Los que se encargan de la evaluación en la enseñanza tienen la propiedad de los informes de evaluación. Excesiva preocupación por la eficiencia. El reduccionismo excesivo de este enfoque, es entendido por Gimeno y Pérez Gómez (1993) como:

*“- El énfasis en los resultados con olvido del análisis y valoración de los procesos de enseñanza”.*

*“-La primacía de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación, desconsiderando la importancia de los efectos secundarios e imprevistos de todo*



*proceso de enseñanza y la relevancia de los significados procesos cognitivos internos que, más que observar, es necesario inferir” (p.42).*

### **2.6.5. Modelo de evaluación iluminativa**

Los autores de este modelo son Parlett y Hamilton (1977), este modelo se sitúa en los modelos de negociación. Según señalan Parlett y Hamilton (1983), la evaluación debe tener una índole holística, interesada por el análisis de los procesos y por su interpretación (p.450-466).

En este modelo se presentan dos conceptos claves, el sistema de instrucción y el contexto de aprendizaje. El sistema de instrucción parte del anteproyecto del currículo Stenhouse (1984), los anteproyectos e informes educativos presentan referencias a cómo se organiza la enseñanza, y se cambia el sistema de instrucción en función de cada situación particular que se lleva a la práctica. “El sistema de instrucción puede seguir existiendo como una idea compartida, un modelo abstracto, o slogan pero en cada situación adopta una forma diferente”. Parlett y Hamilton (1983), el contexto de aprendizaje está formado por el contexto natural, psicológico y social en el que actúan profesores y alumnos (p.455).

De acuerdo a lo que plantea Landsheere (1985), cuando dice que el objetivo de este tipo de modelo es descubrir lo que los alumnos y enseñantes participantes experimentan en los proyectos y cuáles son los aspectos más importantes de la innovación, los procesos críticos y los fenómenos concomitantes recurrentes.

Es evidente que no aparece ningún conjunto metodológico estandarizado, es consecuencia de establecer qué técnicas son las más adecuadas a cada situación, es resultado de un proceso de negociación, y se presenta como un acuerdo entendido como contrato entre los participantes. El estudio se realiza en las condiciones normales y no se manipulan, controlan o suprimen variables.

Según Parlett y Hamilton (1977), aparecen tres aspectos en la evaluación iluminativa:

1. La **observación**. Se analizan una serie de variables que atañen al desenlace del programa.
2. La **investigación**. El centro de atención se dirige del conocimiento a la distinción y establecimiento de puntos coherentes, para establecer una lista sistemática y selectiva de los puntos más trascendentes del programa en relación con su contexto.
3. La **explicación**. Donde los preceptos generales de la institución son mostrados y se trazan los modelos causa- efecto.

Aparecen otros elementos de otros modelos como los cuestionarios, las escalas o la información documental e histórica.

Las ventajas del modelo de evaluación iluminativa se refieren a la flexibilidad su abertura y contextualización. No describe las causas y efectos de un programa en su realidad concreta, conforma el punto a mejorar.

Aun así aparecen críticas en torno a dos cuestiones, según Stenhouse (1984), los criterios de evaluación no son muy claros y se presentaría un enmascaramiento del problema al presentarlos a las audiencias. Las técnicas abiertas empleadas pueden influir en la realidad del estudio.

#### **2.6.6. Modelo de evaluación respondente**

El autor de este modelo es Stake (1976), Aparece dentro de los modelos de negociación, se le han dado muchos nombres diferentes. Destaca la importancia de la claridad de los informes de evaluación y la accesibilidad, con el fin de lograr la democratización en los procesos de toma de decisiones Pérez Gómez (1983).

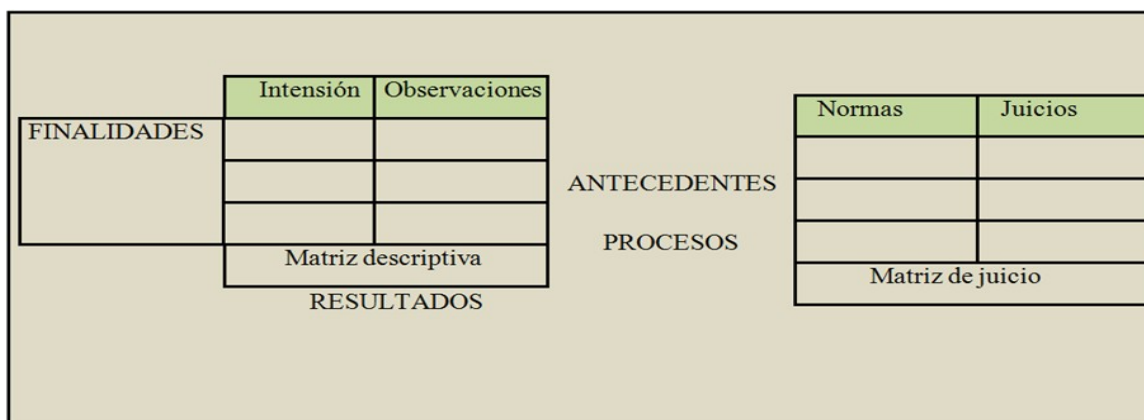
Se enfrenta a la evaluación orientada a objetivos cuya única preocupación es estimar el grado alcanzado de objetivos concretos, sin tener en cuenta el resto Stake (1983), interviene principalmente sobre los datos fenomenológicos, y accidentalmente sobre los datos métricos. Centra su atención en los procesos.

Aparece más orientada hacia la descripción de actividades que a la definición de intenciones del programa. Al igual que se interesa por las diferentes interpretaciones de los participantes en el proceso Donmoyer (1980).

Tiene como intención describir holísticamente el programa educativo al mostrar una experiencia vicaria para los participantes. Para ello, se presenta a los participantes fotografías de su experiencia vivida, para que vean de nuevo su experiencia sus experiencias vividas y reflexionen sobre ella.

El autor del modelo muestra una matriz, en la siguiente figura para trabajar, en la que se diferencia entre hechos (distingue entre intenciones y observaciones) y juicios (distingue entre normas y enjuiciamientos). En tres momentos como son los antecedentes, el proceso y el resultado. El evaluador aparece como un periodista.

**FIGURA 12 MATRIZ DE EVALUACIÓN**



**Fuente:** Stake (1979)

Las ventajas se sitúan en torno a la ruptura con los modelos centrado en la evaluación de objetivos, lo que da paso a una escuela de evaluación que destaca por el empleo de metodología cualitativa, plural y amoldable, encausada hacia el cliente.

Las críticas se sitúan en dirección a la poca consideración a la precisión en los datos. La difícil distinción entre análisis y descripción. La infravaloración de la tendencia política de las evaluaciones. Un exceso de confianza en la capacidad de los participantes para analizar las interacciones complejas.

#### **2.6.7. Modelo de evaluación democrática**

Los principales autores de este modelo son McDonald (1989), Elliot, Stenhouse, también aparecen Carr y Kemmis. Fue presentado por McDonald (1976), en función del método cualitativo que intenta ponerlo en práctica a todos los niveles. Por ello evalúa las actuaciones en el aula con unos fundamentos naturalistas e involucra a todos los implicados en el programa o proyecto. Por ello la evaluación ha de ser útil en la práctica cotidiana y para la toma de decisiones.

Muestra la finalidad de conocer y valorar, a la vez que pretender el cambio educativo por medio de la modificación de las concepciones, creencias y maneras de interpretar los programas educativos por la comunidad educativa. Modifica el rol del profesor para que sea investigador Stenhouse (1984), y acerca la evaluación a los implicados, es decir demanda la autoevaluación.

Utiliza como estrategias la negociación de las fuentes de datos por parte de los implicados en los programas educativos, al ser la mayoría de las veces la fuente de información por medio de

la función de la entrevista y el debate. *“Constratar sus puntos de vistas con la marcha real de los acontecimientos y con las interpretaciones de los demás, favorecer el debate, la emergencia del pensamiento libre y autónomo y el recurso permanente a investigar y experimentar en su propia realidad natural”* Pérez Gómez (1983), por ello el evaluador es entendido como un orientador y facilitador de los debates internos. Los informes han de ser comprensibles por todo el público participante en el programa. : (p.446).

La ventaja del modelo aparece en el planteamiento de que todos los implicados en el programa tienen que participar en el proceso evaluativo. Por medio de la triangulación, por medio de los agentes y del consenso intersubjetivo propician un mayor rigor de las interpretaciones y valoraciones, a la vez que presentan un mayor realismo y adecuación a la situación en que se da.

Las críticas a este modelo aparecen en que al ofrecer la información a todo el mundo, paradójicamente, surge una desigualdad. Ante una desigualdad social muy marcada, aquellos que ostentan el poder aparecen con ventajas para poder usar la información en su provecho. Se le reprocha la falta de rigor en los resultados. La falta de negociación de la información pública, va en contra de la intimidad, al proporcionar el acceso a información privada que no aparece en otros modelos.

#### **2.6.8. El modelo naturalista**

Este modelo ha sido elaborado por los investigadores del Indiana Center for Evaluation (Centro para la Evaluación de Indiana) en Bloomington, USA, uno de los mayores representantes es Guba (1989). El representante en Educación Artística Rubín (1985), presenta una posición múltiple y global de los grupos en su contexto natural de aprendizaje artístico. Por lo que emplea métodos interactivos y técnicas de comunicación informales que tienen en cuenta el ser adecuado al objeto de evaluación.

Distingue tres frases:

1. De familiarización: nivel preparatorio donde el evaluador entra en el campo educativo y en el contexto pertinente. A parecen las primeras decisiones sobre la definición de las categorías perseguidas. Se realizan unas entrevistas iniciales, se determina una agenda de trabajo y se recoge y almacena información. Lo que posibilita el surgimiento del armazón del estudio, se revisan y se simplifican, así como se adecuan a las características del programa a evaluar.
2. De acción: se reparte en tres etapas. La primera de recogida de datos, la segunda de clasificación y de análisis de los mismos, y de configuración de las conclusiones. Se toman en consideración otras fuentes de información como los proyectos, presupuestos, resultados de ejercicios, que pueden verificar o no las ideas formadas, o resaltar

características a las que no se les había prestado la suficiente atención. Análisis se validan al acudir a la audiencia. Pueden consistir en descripciones del entorno educativo y de las conductas de aprendizajes, anotaciones, análisis de documentos, análisis estadísticos. De tal manera que las ideas del evaluador son constantemente contrastadas y revisadas con las personas implicadas en el programa. Por medio de la corroboración estructural o la triangulación.

3. De síntesis: momento de presentar una imagen fiel y completa del programa, así como de sintetizar e interpretar los temas más importantes y de mostrar ideas. Puesto que los comportamientos artísticos no son solos una respuestas a un estímulo, al responder a una manera concreta de percibir e interpretar.

En el siguiente cuadro se presenta un resumen del cambio de la concepción de la evaluación:

**TABLA 5 CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN.**

	<b>NOCION TRADICIONAL</b>	<b>NOCION DE LA LOGSE</b>
<b>FINALIDAD DE LA EVALUACION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sumativa. Averiguar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno al acabar el trimestre, curso o etapa.</li> <li>-Diagnosticar las capacidades propias de los alumnos.</li> <li>- Clasificación social en función de las cualidades del alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formativa: La evaluación sirve a la enseñanza- aprendizaje para favorecer estos procesos.</li> <li>-Revisión de los procesos para mejorarlos y aclimatarlos a las características de los alumnos.</li> <li>-Integrar socialmente la evaluación como fin educativo general.</li> </ul>
<b>CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN</b> ¿Qué se evalúa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los contenidos conceptuales de las diversas áreas independientes.</li> <li>-La aplicación de los conceptos para la resolución de problemas en las áreas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los objetivos generales.</li> <li>-Los contenidos de las áreas y ejes transversales: procedimientos, conceptos y actitudes.</li> <li>-Los procesos de aprendizaje del alumno y de enseñanza del profesorado.</li> </ul>

<p>SUJETO DE LA EVALUACIÓN</p> <p>¿Quién evalúa?</p>	<p>-Los profesores al dominar y transmitir la materia.</p> <p>-El departamento de inspección al representar a la administración educativa.</p>	<p>-Los profesores evalúan los alumnos y sus procesos de enseñanza.</p> <p>-Los alumnos con la co/autoevaluación.</p> <p>-La comunidad educativa, el PEC y elementos del PCC.</p> <p>-El departamento de inspección al representar a la administración ejecutiva.</p>
<p>OBJETO DE LA EVALUACIÓN</p> <p>¿A quién se evalúa?</p>	<p>-La evaluación persigue la finalidad de conocer los niveles de conocimientos alcanzados por los alumnos en las diferentes áreas.</p>	<p>La evaluación persigue la finalidad de:</p> <p>-El proceso de aprendizaje del alumnado a parte de sus grados de conocimiento.</p> <p>-Los procesos de enseñanza.</p>
<p>METODOS DE LA EVALUACION</p> <p>¿Cómo se evalúa?</p>	<p>-Cuantitativos. Productos numéricos para promocionar.</p> <p>-Unidireccionales. Conocer o no conocer.</p> <p>-Instrumentos: pruebas y exámenes escritos y pocas veces orales</p> <p>-Final. Al acabar el proceso de enseñanza- aprendizaje, para determinar el resultado o producto conseguido.</p>	<p>-Cualitativos y cuantitativos. Los diferentes contenidos educativos no se reducen a los datos numéricos para la promoción.</p> <p>-Pluridireccionales por los diferentes contenidos educativos para evaluar.</p> <p>-Diversidad de instrumentos: observación, productos de los alumnos, cuestionarios, grabaciones etc.</p> <p>-Formativa. Durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje con el fin de mejorarlo.</p>

**Fuente:** Elaboración propia

De acuerdo con los agentes y respondiendo a la pregunta ¿Quién evalúa?, en función de qué personas se llevan a cabo las evaluaciones y de quiénes son evaluados, se distingue:

## **1.7. LA AUTOEVALUACIÓN**

La consideramos como aquella en la que el sujeto evalúa sus actividades. Aquí el agente y el sujeto de la evaluación son el mismo. El uso de este tipo de evaluación en función del nivel madurativo de los alumnos posibilita el que los alumnos sepan a cerca de sus progresos educativos, es a la vez, una manera de motivación y aprendizaje. Para Casanova (1995), “ *al comenzar una unidad didáctica se debe facilitar a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan autoobservarse y examinar su trabajo continuo y así, llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso*” (p. 80)

Este planteamiento de Casanova conduce al alumno a la objetivación al establecer una valoración más ponderada, por medio de analizar elementos internos y externos a su práctica, la función formativa de la evaluación se lleva a términos por estos medios.

### **2.7.1. La Coevaluación**

Se fundamenta en la evaluación multilateral y combinada, de las actividades o trabajos llevados a cabo por un conjunto de personas. Otorga un conjunto de papel a los diferentes miembros, tanto alumnos como docentes, en función del progreso de las capacidades de análisis y de objetividad, al igual que colabora en el proceso de aprendizaje y formación.

Requiere un proceso de aprendizaje y costumbre. Mal llevada a término produce efectos muy negativos, puesto que los alumnos consideran la evaluación como algo sancionador, y por tanto, se limitan a ver lo que han hecho mal los otros.

Para instruir en este tipo de evaluación es necesario que los alumnos se dediquen a establecer únicamente lo positivo de su trabajo y el profesor se encargue de los aspectos deficitarios o de dificultad para el alumno

### **2.7.2 Heteroevaluación**

Se corresponde con la evaluación que una persona realiza de otra, así, puede ser del rendimiento, del trabajo o de las prácticas.

## **1.8 LA EVALUACIÓN FUNDAMENTADA EN COMPETENCIAS.**

Crear una cultura de evaluación no es tarea fácil, en especial cuando es necesario cambiar la motivación o los prejuicios hacia esta; sin embargo, comenzar por cambio estructural puede provocar una modificación en las percepciones y enfoques que sobre la evaluación tenga la comunidad educativa. En la Rep. Dominicana se ha estado en constante profundización curricular, donde el enfoque por competencias es fundamental, ya que todo lo que se desarrolla en el currículo es en dirección al aprendizaje por competencias.

Este enfoque ha recobrado importancia, dado que la competitividad, la productividad, la calidad de los procesos y productos son los retos para el cambio que marcan el crecimiento económico y productivo; razón por la cual, la educación debe buscar otros criterios para lograr el desarrollo de las capacidades como las habilidades y destrezas innovadoras que le permitan al profesional enfrentar los retos que impone la nueva realidad. Este enfoque ha evolucionado en sus planteamientos teóricos, dando paso a la perspectiva constructivista; por lo tanto, desde el ámbito de la planificación curricular pone atención no solo a la formación académica sino también al desarrollo humano, especialmente en momentos en que se cuestiona la visión de ser humano debido a que diversos factores convergen en la deshumanización, tales como: la globalización, los avances científicos y tecnológicos, el consumismo, la pobreza económica, social y cultural, la xenofobia y la deforestación entre otros aspectos Stufflebeam y Shinkfield(1995), Román (1999).

Una evaluación por competencia requiere de un planteamiento de diseño de plan de estudios elaborado por competencias. En este contexto competencia se puede entender como el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada. La manera como los sistemas educativos están abordando la competencia laboral difiere en cada país, y depende de las necesidades del mercado laboral y de la evolución que ha tenido el proyecto educativo para así poder incorporar una formación basada en competencias. En Costa Rica no se conocen aplicaciones de este enfoque en la educación superior. No obstante, algunos docentes entrevistados, mencionan que los planes de estudios deben dar énfasis al desarrollo de habilidades para la competencia profesional. Al respecto se tienen datos de planes de estudio fundamentados en competencias en Colombia; en el nivel de educación secundaria técnica como el Covao y el CIPET han empleado modelos basados en normas de competencia.

Las competencias se han clasificado de diferentes maneras respondiendo a las necesidades de formación de cada institución, cada autor presenta la clasificación de acuerdo con el diseño de plan de estudios. Los siguientes tres tipos de competencias se han organizado a partir de la reflexión teórica basada en los estudios de: Mertens (1996 y 1998), Bogoya (2000); Jiménez (2000), Corpi, (2001), Morales (2001). La clasificación presenta tres tipos de competencias



generales que constituyen los ejes o áreas propuestas para un diseño de plan de estudios. Éstas a su vez se pueden descomponer en subcompetencias que se distribuyen en los ciclos lectivos, de acuerdo con los niveles de secuencia y profundidad del contenido.

## **1.9 CONCLUSIONES**

A lo largo de este capítulo se ha venido contemplando la evaluación como un proceso de obtención de información que va dirigido al análisis, valoración, reflexión y toma de decisiones con vistas a optimizar el proceso educativo y, en consecuencia, a construir una educación de calidad.

Somos consciente que para garantizar niveles de calidad en la esfera educativa es necesaria la presencia de la evaluación como herramienta orientada a la toma de decisiones y dirigida a la mejora de la formación del alumnado, a perfeccionar los procesos formativos, a incrementar la competencia docente, a adecuar los recursos materiales y didácticos y, consecuentemente, a mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas.

Bajo este prisma, entendemos que la evaluación ligada a otros términos, no constituye una actividad centrada únicamente en los resultados, sino que representa una práctica dirigida a la obtención de datos y a su interpretación cuya finalidad es la comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula, en caso necesario, reconducirlos y lograr su mejora y perfeccionamiento.

Es de gran importancia para este estudio abordar la evaluación y su clasificación ya que con esto se busca presentar un informe claro de lo que se pretende, que las personas que puedan leer tengan nociones claras, además que no existe un solo concepto sino más bien una variedad, que permite la innovación en la implementación de estrategias que eleven los estándares de calidad en la evaluación que se aplica en los centros educativos. El abordaje de los tipos de evaluación dirigidos más a los estudiantes es porque se entiende que todos los procesos que se evalúan en la institución educativa son con miras a mejorar el producto, los resultados obtenidos por los alumnos/as, quienes son considerados por la investigadora de este estudio como la razón de ser no solo de la escuela, sino del Sistema Educativo en sentido general.

En el mismo orden la gestión pedagógica forma parte de la evaluación institucional, es uno de los componentes podríamos decir más importante por lo que expresa en el párrafo anterior, y considerando que toda la vida cotidiana de la escuela, todos los procesos administrativos que se llevan a cabo giran en torno a la búsqueda estrategias favorables para desarrollar de manera efectiva la gestión pedagógica, es por tal razón que se concretizan los objetivos, hacerlos realidad y contar con el perfil de alumno que demanda la sociedad contemplada en el currículo.

Esta es la razón por la que se ha optado por desarrollar los conceptos de evaluación y modelos que se abordan en este capítulo.

Revisar el concepto de evaluación, los principales modelos de la misma, permite avanzar en la aproximación teórica de este estudio, ya que su objeto es analizar los procesos de evaluación y su incidencia en una gestión de calidad, enfatizando en el desarrollo institucional que existe cuando las organizaciones aprenden y mejora, valorando al mismo tiempo las ventajas que tiene desarrollar la evaluación interna en los centros educativos donde se debe tener en cuenta lo siguiente:

1. Mayor potencialidad de utilización de los resultados
2. Un mayor conocimiento y comprensión de la entidad que se evalúa.

---

## **CAPITULO III.**

# **LA EVALUACIÓN VINCULADA AL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL**

---

## **CAPITULO III. LA EVALUACIÓN VINCULADA AL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.**

### **3.1 INTRODUCCIÓN**

En este importante capítulo se evidencia y se hace énfasis en la necesidad de que todos los integrantes de la comunidad educativa se involucren en la definición del Proyecto Institucional del Centro, pues esto permitirá generar consensos alrededor de sus fines y propósitos. Así, será mucho más fácil fortalecer el sentido de pertenencia a la institución de sus miembros, además de alinear y poner en marcha estrategias, planes y proyectos. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una herramienta de gestión que debe ser diseñado de acuerdo a las necesidades del contexto y teniendo en cuenta la participación de toda la comunidad educativa. Este, debe explicar de la manera más precisa y operativa posible los objetivos de la institución, la organización y función de la misma y el enfoque educativo que se adoptará haciendo explícito el tipo de ser humano que se desea formar, de manera que se alcancen los objetivos institucionales los cuales le darán identidad a la institución. El PEI integra el quehacer docente, pues toma como eje fundamental el horizonte que orienta la institución, así como las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes y también de la comunidad educativa en general. La elaboración del PEI, permite a la institución mejorar su administración y gestión, fundamentándolas en la participación democrática de su comunidad educativa. Para alcanzar el éxito en la ejecución del PEI, los actores sociales deben estar motivados y comprometidos con la transformación de la institución, con el desarrollo de procesos educativos de calidad y con el trabajo en equipo.

Es de gran relevancia para esta investigación presentar una descripción del PEI ya que el mismo contribuye a que las Instituciones Educativas logren su identidad; la carencia de esta, es el problema fundamental para una institución y repercute en el perfil de estudiante que se desea formar. Esta identidad debe ser establecida por la comunidad educativa, para lo cual se debe tener en cuenta que la formulación del PEI se basa en la organización de un conjunto de recursos para crear un contexto estructurado de aprendizaje, no solo consiste en escribir en un documento una serie de principios y valores, sino que se requiere garantizar su vivencia en el aula, en el tiempo libre, en la actividad de proyección a la comunidad y en la vida misma de los miembros que integran la comunidad educativa, es decir no solo en los estudiantes, sino también en el personal docente, administrativo y en los padres y madres de familia.

## 3.2 CONCEPTUALIZACIONES

La palabra proyecto proviene del latín “proiectum”, el cual se compone del prefijo “pro”, que significa “hacia adelante”, e “iectum”, que se traduce por “lanzar”, y se entendería como “lanzar hacia adelante”. Así pues, “proyecto implica en cualquier área de la vida una idea acerca de la meta que se quiere alcanzar y los caminos a seguir para lograrlo. Tiene una intención y una serie de acciones que se consideran necesarias para realizarlo” Alfiz (1997), es por ello que el proyecto requiere ser un proceso de construcción el cual genera condiciones que vayan permitiendo estar cada vez más cerca de lo propuesto (p. 113).

### 3.2.1. Planeamiento Estratégico

Sobre el Planeamiento estratégico Monteagudo (2008), en su libro Didáctica del Planeamiento Estratégico afirma que el planeamiento estratégico es la respuesta a las siguientes interrogantes ¿A dónde llegar?, ¿Cómo llegar? y ¿Para qué se quiere llegar? La planificación estratégica es considerada como un instrumento a largo plazo que evalúa las potencialidades y riesgos del FODA para reorientarlos productivamente.

Alvarado (2006), en su libro Gestión Educativa, sostiene que planeamiento estratégico es una serie de actitudes premeditadas con proyección hacia el futuro para lograr los objetivos y metas en una institución. (p.77). Asimismo, Yupanqui (2004), en su libro Planeamiento Educativo, afirma que es una tarea planeada específica el cual busca que las instituciones determinen su misión y visión de mediano a largo plazo. Asimismo busca poder anticiparse a los desafíos y oportunidades teniendo como resultados la eficiencia y eficacia en la calidad educativa.

Se puede considerar además a Farro (2001), que en su libro Planeamiento estratégico en Centros y Programas Educativos afirma que es un planteamiento que define la perspectiva a largo plazo de una institución mediante el análisis del FODA y con la participación de la comunidad educativa para obtener un estilo de gestión y lograr el éxito institucional. Según Farro, este planteamiento consiste principalmente en responder a las siguientes preguntas: ¿Dónde estamos hoy?, ¿Dónde queremos ir?, ¿Cómo lo vamos a lograr?, ¿Qué tareas necesitamos realizar? y ¿Cuáles son los logros del proceso?

En conclusión, se puede afirmar que según los autores el planeamiento estratégico es el punto de partida en el proceso de la planificación en donde se identifican las orientaciones que guiarán el futuro en el mediano y largo plazo de la institución educativa para el desarrollo de sus potencialidades involucrando a todos los actores educativos para así obtener resultados de éxito institucional. Enfoque con el cual guiaremos la investigación.

### 3.2.2. Planeamiento estratégico en instituciones educativas.

El proceso acelerado de los avances tecnológicos, es la causa de que nuestras organizaciones y sistemas productivos sean cada vez más complejos. Según Steiner (1998), “la planeación estratégica es una actividad que requiere de un alto grado de imaginación, capacidad analítica, creatividad y entereza para seleccionar y comprometerse a un cierto curso de acción” (p. 51). Así también, los directivos con ésta herramienta pueden analizar estrategias que ha seguido una empresa de mayor trascendencia en el mercado y las cuales la llevaron a ser líder en su ramo, ello con el fin de imitarlas e implementarlas en su organización. En la actualidad las organizaciones requieren de una comprensión común, entre la unidad de dirección y el resto de los integrantes que la componen, acerca de la definición de lo que es la empresa y lo que debería ser Drucker (1998). Asimismo Drucker (1998), manifiesta: La respuesta a la pregunta qué es nuestra empresa, constituye la principal responsabilidad de la alta dirección. Más aún, un modo seguro de determinar si cierto cargo pertenece o no a la alta dirección es inquirir si se espera que su ocupante se preocupe y asuma la responsabilidad de responder a esta pregunta. Sólo la alta dirección puede garantizar que esta pregunta reciba la atención que merece, y que la respuesta tenga sentido y permita a la empresa delinear su curso y fijar sus objetivos. (p.55).

Ahora bien para saber qué es la empresa y establecer objetivos, es necesario primero saber ¿Qué es la planeación estratégica?, a “Confucio se le adjudica haber dicho que si él fuera gobernante del mundo, lo primero que haría sería arreglar las definiciones de las palabras, ya que de ellas dependerá la acción. Sería muy útil para toda persona interesada en la planeación estratégica que la nomenclatura fuera aceptada universalmente, pero éste no es el caso” Citado por Steiner (1998).

Steiner (1998), en su libro de Planeación Estratégica la define considerando cuatro puntos de vista diferentes: **Primero:** Plantea que la planeación tiene que ver con el porvenir de las decisiones actuales; es decir, que por medio de la planeación estratégica se observa la cadena de consecuencias, de causas y efectos que se presentan en una organización durante un tiempo, relacionado con una decisión real o intencionada que tomará el director. Además con la planeación estratégica también se observan las posibles alternativas de los cursos de acción que puede tener una organización en el futuro y al escoger algunas alternativas, éstas se convierten en la base para tomar decisiones presentes, que les permitan encontrar los mercados del mañana (Hamel y Prahalad, 1996). Es decir, planear significa diseñar un futuro deseado e identificar las formas para lograrlo Steiner (1998).

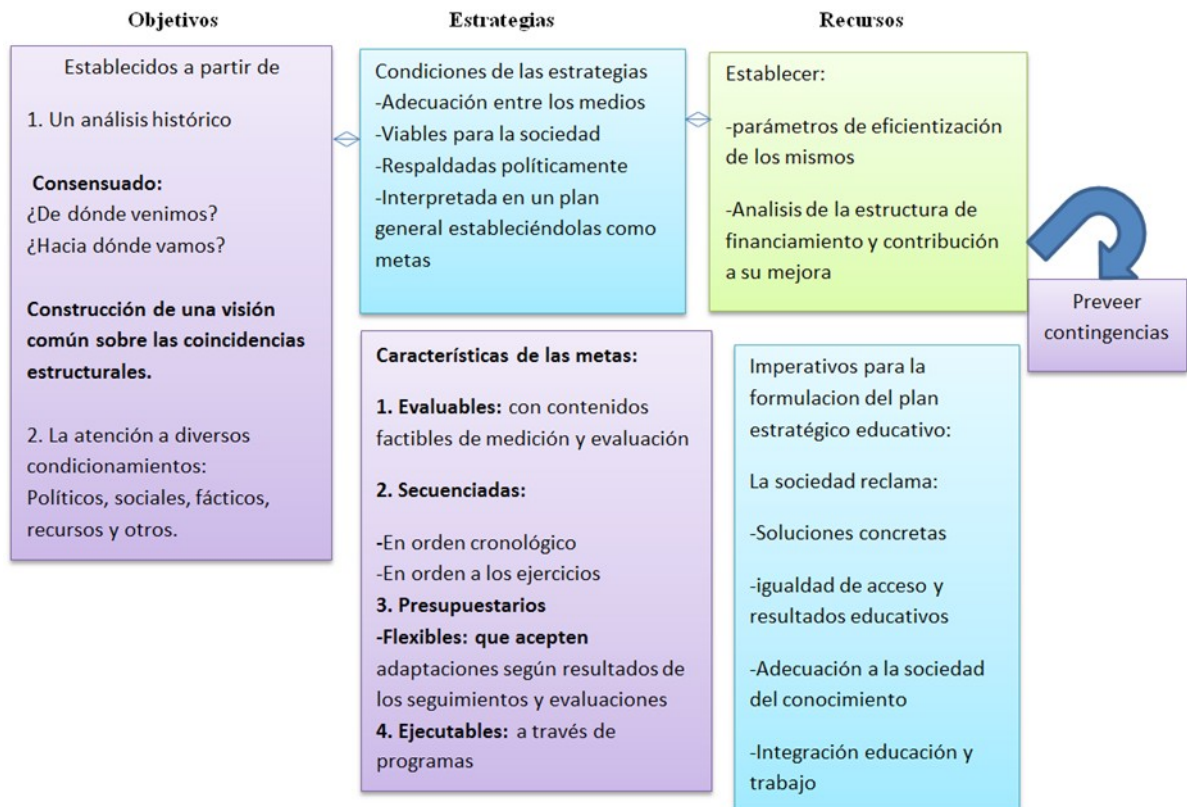
**Segundo:** La planeación estratégica es un proceso que empieza con el establecimiento de objetivos o metas organizacionales, así como de la definición de estrategias y políticas que les permitan alcanzar las metas que se hayan planteado, asimismo desarrolla planes detallados para asegurar la implantación de las estrategias y poder obtener los fines buscados. También es un proceso para decidir de antemano qué tipo de esfuerzos de planeación deben hacerse, cuándo y cómo deben realizarse, quién lo llevará a cabo, y qué se hará con los resultados, Steiner (1998)

**Tercero:** la planeación estratégica es una actitud, una forma de vida de los directivos de las organizaciones; ya que ésta requiere que se tenga dedicación para actuar con base en la observación del futuro. Lo cual, les sirve para anticiparse a éste, por el hecho de que en tiempos turbulentos como los que se vivió en esta época, la habilidad que tengan para anticiparse a los nuevos fenómenos les dará mayores posibilidades de éxito Steiner (1998)

**Cuarto:** La planeación estratégica une tres tipos de planes que son fundamentales para toda organización: planes estratégicos, programas a mediano plazo, presupuestos a corto plazo y planes operativos. La planeación estratégica es un esfuerzo sistemático que ayuda a los directivos de las organizaciones a establecer sus propósitos, objetivos, políticas y estrategias básicas, Steiner (1998).

Así se refleja el Plan estratégico educativo en el siguiente esquema:

**FIGURA 13 ESQUEMA DE PLAN ESTRATÉGICO EDUCATIVO.**  
**FUENTE: PLANEACIÓN ESTRATÉGICA**



**Fuente:** Steiner (1998).

### 3.3. TIPOS DE GESTIÓN

Sobre los tipos de gestión Chávez (2002), en su publicación acerca del Proyecto Educativo Institucional Avances de la Educación manifiesta que hay que tener en cuenta la influencia del Proyecto educativo institucional en la autonomía de la institución en los siguientes ámbitos educativos:

#### 3.3.1. En gestión institucional.

Aprueba con resolución los instrumentos de gestión: PEI, PAT, RI, PIN, PEME, IGA. Toma decisiones con participación del CONEI:

- Firma de convenios con instituciones públicas y privadas
- Solución de conflictos en casos que no son delito



- Aumento de la capacidad de decisión

### **3.3.2. En gestión administrativa.**

- Propone el personal para contratos: docentes y administrativo
- Ejecuta su presupuesto
- Capacidad de auto regularse.

### **3.3.3. En gestión pedagógica.**

- Aprueba su proyecto curricular de Centro: temas transversales y horas de libre disponibilidad.
- Capacidad de escuchar a los estudiantes e incorporarlo en la práctica pedagógica.

Asimismo Chávez (2002), en su publicación acerca del Proyecto Educativo Institucional Avances de la Educación propone los instrumentos de gestión básicos que toda institución educativa debe tener en cuenta: PEI: Instrumento de gestión de mediano plazo. En su aprobación y evaluación opina el Consejo Educativo Institucional. PCIE: Instrumento que se formula en el marco del diseño Curricular Básico. RI: instrumento de gestión que regula la organización y funcionamiento integral de la institución educativa y de sus actores. PAT: Instrumento de gestión derivado del PEI y del informe de Gestión del año anterior. IGA: Instrumento que registra logros, avances y dificultades de la ejecución del PAT y la aplicación del RI y los demás instrumentos.

## **3.4. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.**

Sobre el Proyecto educativo institucional Yupanqui (2004), en su libro Planeamiento Educativo, afirma que el proyecto educativo institucional es un instrumento de planeamiento de desarrollo educacional a nivel de base, define la función de la institución en el ámbito concreto que es la institución educativa y su entorno, sintetiza las necesidades, problemas e intereses de la comunidad, así como sus grandes aspiraciones en concordancia con el desarrollo humano de la sociedad. Articula el trabajo pedagógico e institucional, orientándolo hacia el logro de aprendizajes de calidad a mediano y largo plazo a través de todos los niveles, modalidades y programas educativos (p.95). Asimismo, Rimari (2001), en su lectura acerca de las nociones básicas del proyecto educativo institucional propone el siguiente concepto de proyecto educativo institucional:

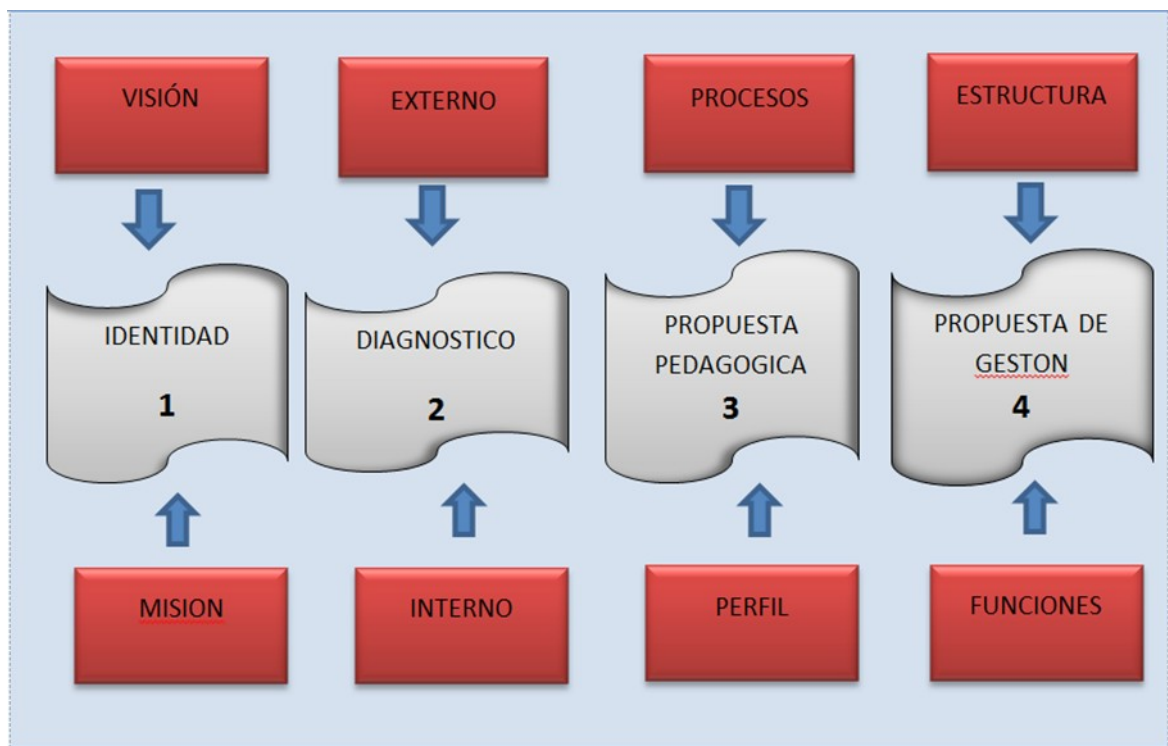
El PEI (proyecto educativo institucional) es un instrumento técnico y político que orienta el quehacer del establecimiento escolar, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla. Ella contiene en forma explícita principios y objetivos de orden filosófico, político, y técnico que permiten programar la acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración. Tiene como finalidad el mejoramiento progresivo de los procesos de aprendizaje. En este sentido parte de un conocimiento cabal de la realidad institucional y de una perspectiva de cambio, considerando las demandas de su entorno y contando con una visión adecuada de futuro, proyecta una estrategia de cambio. (p.62).

Por su parte, Chávez (2002), en su publicación acerca del proyecto educativo institucional Avances de la Educación propone el siguiente concepto de Proyecto educativo institucional:

El Proyecto educativo institucional (PEI) es un instrumento de planificación estratégica de la institución educativa a mediano y largo plazo, enmarcado dentro del Proyecto Educativo Nacional, Regional y Local. Asimismo es un proceso que contribuye en la toma de decisiones del Director, para transformar la realidad de la Institución Educativa en una comunidad de aprendizaje y lograr la formación integral de los estudiantes; también considera el PEI (proyecto educativo institucional) como un instrumento de gestión que ayuda a orientar, conducir, y definir la vida institucional. Las autoridades locales contribuyen en la formulación y evaluación del PEI y en la ejecución de las actividades del Plan anual de Trabajo de la institución educativa concordado con el plan de desarrollo concertado del gobierno local. (p.45). Por ello, el proyecto educativo institucional debe ser tomado como objeto de conocimiento, que tiene que ser de conocimiento de los agentes educativos involucrados, además debe ser compartido documentado y reflexionado.

También la misma Chávez (2002), en su publicación acerca del proyecto educativo institucional avances de la educación propone que para la elaboración del proyecto educativo institucional hay que tener en cuenta los cuatro componentes: Identidad, diagnóstico, propuesta pedagógica y propuesta de gestión. A su vez, en estos componentes, hay definiciones básicas que se debe conocer:

**FIGURA 14 ESQUEMA DE LOS COMPONENTES DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. FUENTE: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL AVANCES DE LA EDUCACIÓN**



**Fuente:** (Chávez, 2002).

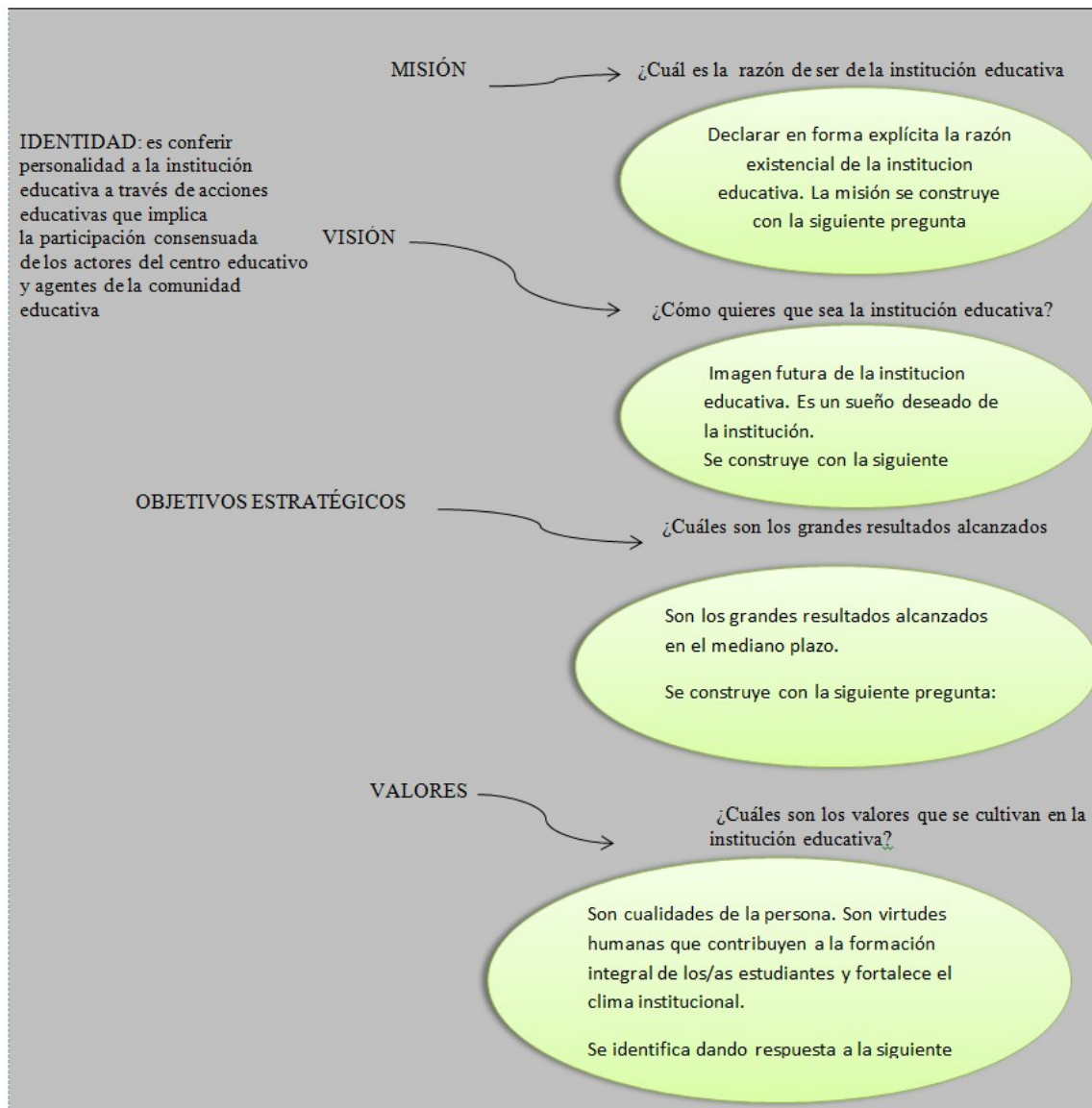
Es así que Rimari (2001), en su lectura acerca de las nociones básicas del Proyecto educativo institucional propone los cuatro componentes del PEI: Primer componente:

Identidad.

La identidad es la caracterización institucional de la escuela, la cual la distingue de otras y señala sus elementos auténticos, propios, singulares, privativos a la institución escolar. En ella revela su filosofía de vida institucional, sus valores, su manera de entender y asumir el ser humano, la educación y la pedagogía. Asimismo revela su mundo por alcanzar sus ideales, sus anhelos y sus metas.

Entonces la identidad es vista como el conjunto de características peculiares e idiosincrasia de una institución educativa y los agentes que la conforman.

**FIGURA 15 ESQUEMA DEL PRIMER COMPONENTE DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. FUENTE: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL AVANCES DE LA EDUCACIÓN**



**Fuente:** (Chávez, 2002).

Por su parte, Monteagudo (2008), en su libro acerca de los elementos que conforman el primer componente Identidad del PEI propone los siguientes conceptos:

### 3.4.1. Misión.

La misión es una afirmación que describe el concepto de la razón de existencia de la organización o empresa, el por qué estamos en ella y los principios y valores bajo los que pretende funcionar. Los principios corporativos formulados a manera de declaración son el marco para determinar la misión, la cual debe efectuarse haciendo referencia por lo menos a dos aspectos centrales: los servicios o productos que la organización o empresa genera y los usuarios o clientes a los cuales se dirige. (p.47).

Es así que la misión se convierte en el por qué estamos presente como institución. También el mismo Monteagudo (2008), propone el siguiente concepto de:

### **3.4.2. Visión.**

La visión en el Proyecto educativo institucional es la descripción detallada del futuro de nuestra organización, es decir es la declaración de lo que queremos para nuestra empresa de lo que queremos construir para ella, es el a donde queremos llegar en un determinado tiempo. (p.71).

La visión entonces es concebida como la proyección a largo plazo que tiene la institución educativa, en un tiempo y propuesta determinada.

Es así que Rimari (2001), en su lectura acerca de las nociones básicas del proyecto educativo institucional propone cuatro componentes del PEI:

En tal sentido se enfatiza en que la vida cotidiana de la escuela, se proyecta lo que queremos, tenemos ideas creativas acerca de cómo se podrían hacer las cosas, surgen problemas y buscamos soluciones, pero muchas veces actuamos en forma intuitiva o improvisada, dejando que las situaciones ocurran y los conflictos nos rebalsen en lugar de poder anticiparnos.

Es por ello que el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) debe ser tomado como objeto de conocimiento, tiene que poder ser explicitado por los miembros involucrados, compartido, documentado y reflexionado. Además un momento de gran importancia en el proyecto es la evaluación. Se trata de monitoreos del proceso, en función de su aproximación o logros del objetivo.

**FIGURA 16 ESQUEMA DEL SEGUNDO COMPONENTE DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. FUENTE: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL AVANCES DE LA EDUCACIÓN**



**Fuente:** (Chávez, 2002).

También Rimari (2001), propone el siguiente concepto: FODA (Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). El FODA es una matriz que nos sirve para identificar fortalezas, debilidades (análisis interno), así como también oportunidades y amenazas (análisis externo) para nuestra institución. Busca tener un alcance real de la problemática, así como posibles alternativas de solución, al relacionar los aspectos recogidos de la realidad a través de las variables (p.63).

Por otra parte, Monteagudo (2008), en su libro acerca de los elementos que conforman el segundo componente diagnóstico del PEI propone los siguientes conceptos:

**Fortalezas.** Las fortalezas en el FODA son las capacidades con las que contamos, los recursos de los que disponemos, las áreas o aspectos en los cuales somos fuertes en el funcionamiento. El análisis de nuestras Fortalezas nos lleva a determinar objetivos de aprovechamiento para el desarrollo organizacional

Además Monteagudo (2008), propone el siguiente concepto:

**Debilidades.** Las debilidades en el FODA son las carencias, inconsistencias, falta de recursos, fallas, ineficiencias, mala calidad, incumplimiento, escasa realización fuga de control, etc. El análisis de las debilidades dará oportunidad para fijar objetivos de reforzamiento que una vez logrados se deberán convertir en objetivos de desarrollo.

Y continuando con las partes del FODA del PEI, Monteagudo (2008), propone el siguiente concepto:

**Riesgos o amenazas.** Los riesgos o amenazas en el FODA son las tendencias desfavorables o trastornos del medio ambiente, que puedan afectar negativamente a la organización. El análisis de riesgos y amenazas permitirá fijar alternativas y planes de acción en caso de presentarse que habrán de transformarse posteriormente en áreas de oportunidad. (p.78).

Asimismo, Monteagudo (2008), propone el siguiente concepto:

**Oportunidades.** Las oportunidades en el FODA se consideran como acciones propiciadas por los diferentes ámbitos: “acción del entorno, en los cuales probablemente se goce de ventajas diferenciales, socio políticas, económicas, geográficas y del saber humano”. (p.78).

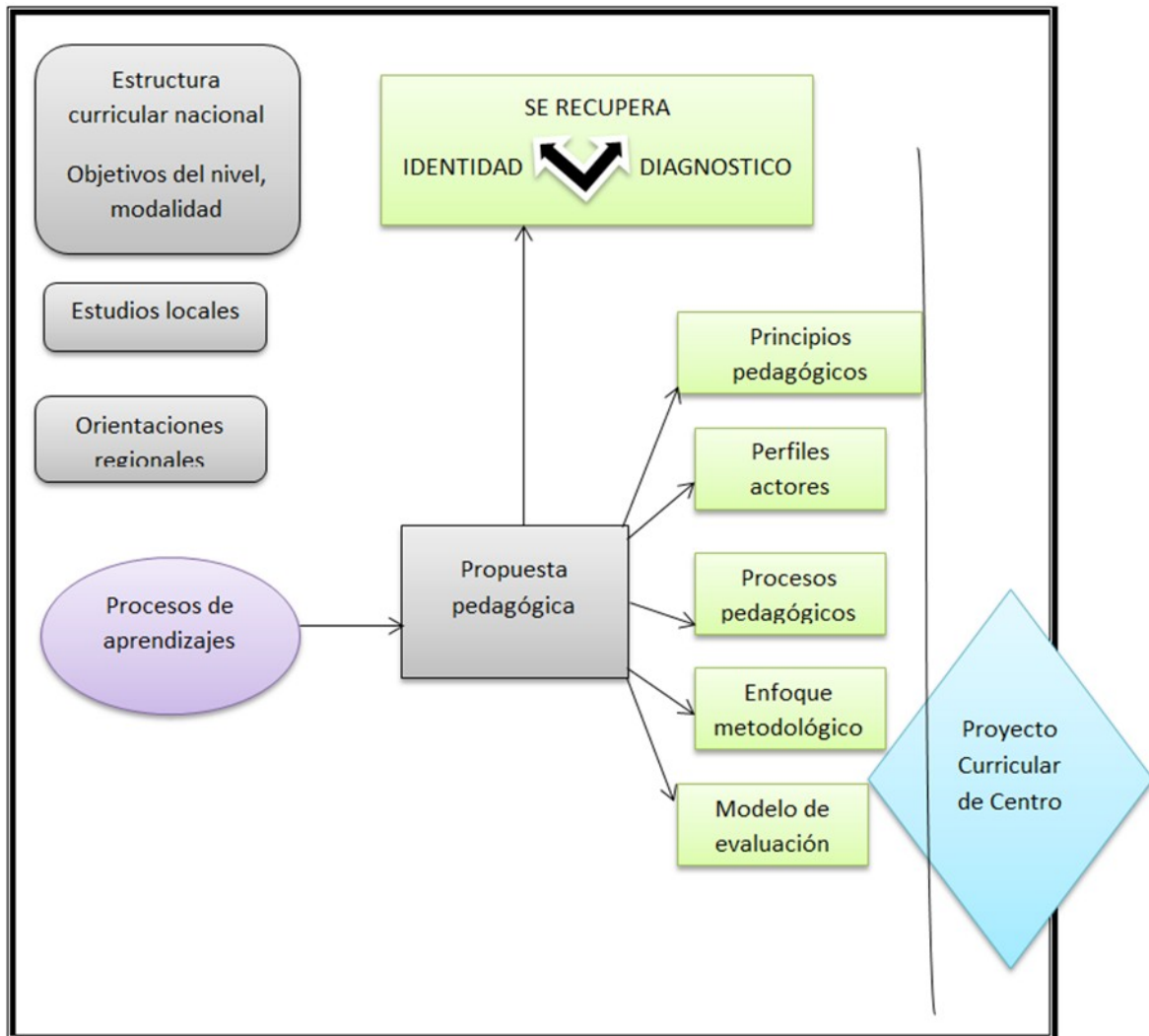
Se considera entonces al diagnóstico como el reflejo de la realidad, a través del análisis situacional de un determinado contexto, en un determinado momento y a través de ello generar procesos de cambio. Este diagnóstico tendrá partes de análisis como fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, que la educación lo llama el FODA.

Es así que Rimari (2001), en su lectura acerca de las nociones básicas del Proyecto educativo institucional propone los cuatro componentes del PEI:

### **Tercer componente:**

**Gestión pedagógica:** el marco orientador teórico y práctico elegido por la escuela para atender las necesidades y expectativas educativas de la comunidad. De modo que asume el eje pedagógico como centro de transformación y distribución equitativa de los saberes relevantes que necesita el niño y el adolescente, para descubrirse personal y socialmente. Esto implica una reconceptualización pedagógica y la elaboración de currículos. Así como la conjugación de los múltiples factores que intervienen en el aprendizaje: alumnos, docentes, directivos, centro educativo, padres de familia, etc. y cuyos esfuerzos deben ser concordados en función del elemento central, el conocimiento. (p.62).

**FIGURA 17 ESQUEMA DEL TERCER COMPONENTE DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. FUENTE: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL AVANCES DE LA EDUCACIÓN**



**Fuente:** Chávez (2002).

Por último, Rimari (2001), en su lectura acerca de las nociones básicas del proyecto educativo institucional propone los cuatro componentes del PEI:

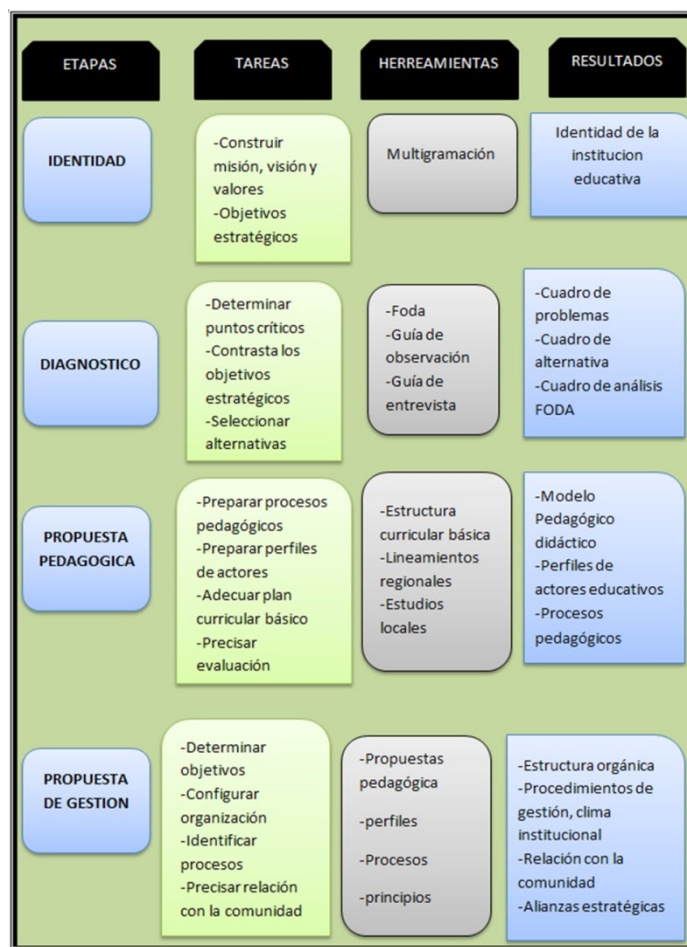
**Cuarto componente:**

**Gestión institucional:** la parte de la arquitectura que sostiene la propuesta pedagógica. Es su soporte, su cauce, y por esta razón busca cambiar la manera de operar la institución educativa. En esta perspectiva la concepción de autoridad se transforma en una práctica de conducción con responsabilidad de los servicios de la escuela y en un ejercicio de facilitación de los procesos.



Para ello se requiere orientar sus áreas institucionales, principalmente la cultura o clima institucional, la medición del desempeño, las estrategias de supervisión y estímulo. (p.63).

**FIGURA 18 ESQUEMA DEL CUARTO COMPONENTE DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. FUENTE: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL AVANCES DE LA EDUCACIÓN**



**Fuente:** Chávez (2002).

Logros de resultados. Sobre los logros de resultados el Plan de Mejoramiento Educativo PME (2009), sostiene que los logros de resultados esperados que corresponden a una expresión cuantitativa y/o cualitativa en el cumplimiento de objetivos; los cuales “permiten identificar hitos importantes en la implementación del proyecto educativo para poder orientar la gestión de la escuela hacia logros que deben ser cumplidos en el corto y mediano plazo” (p.8).

Además, Educared (2008), en su publicación sobre los resultados de la evaluación censal considera que las Direcciones Regionales de Educación deberían reflexionar con respecto a sus logros e imitar la experiencia de países como Chile y Colombia quienes muestran mejores

resultados de sus aprendizajes; lo cual es un proceso que toma tiempo, requiere de una planificación adecuada, perseverancia y un eficiente sistema de apoyo a las instituciones educativas en términos de asesoría y capacitación. Para los expertos de Educared (2008), los logros de resultados son

*“procesos que se construye entre los distintos actores y entre éstos con el contexto escolar, con miras a la consecución de objetivos y propósitos educativos, que requieren inicialmente de una identificación colectiva articulada siempre a la política educativa del país” (p.9).*

Así la persona va adquiriendo conocimiento propio de su vida cotidiana, esto favorece en su conducta social.

Se puede concluir que el logro de resultados es el cumplimiento de las metas programadas, propósitos y objetivos institucionales para el mejoramiento de una gestión institucional.

### **3.5. CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO**

Se considera de alto interés abordar el tema sobre la construcción de un Proyecto Educativo Institucional ya que Según Pozner de Weinberg citado por Alfiz (1997), el PEI “Es la propuesta integral con miras a coordinar las intervenciones educativas de cada establecimiento escolar y abarca todos los ámbitos y dimensiones de las prácticas institucionales y a todos los actores que se desempeñan en ella”. Cabe anotar, que el proyecto de una escuela, siempre será Pedagógico porque esa es la función de la organización y siempre se estará enseñando, e Institucional, porque la institución enseña a través de sus diferentes planos de realización. (Plano = dimensión) Alfiz (1997).

Más aún Proyecto Educativo Institucional, se constituye en la estrategia fundamental para materializar los ideales de sociedad y de hombre que se requiere en la actualidad; es por esto, que la definición del proyecto educativo de la institución, debe abarcarse como un proceso de construcción colectiva con sentido, el cual está compuesto por un conjunto de acciones estratégicas que buscan modificar los resultados del proceso educativo mediante intervenciones sobre los factores asociables a dichos resultados como lo son las nociones de educación, escuela, pedagogía, aprendizaje, enseñanza, conocimiento, desarrollo, procesos, evaluación, entre otros y de esta forma, coordinar acciones para llevar a cabo los fines de la educación. Adicionalmente, Rossi y Grimberg (1999), proponen que el PEI es un proceso abierto que establece orientaciones para la acción, pero que se construye a partir de esta. Éste orienta y guía la acción pero ya no como algo dividido de la práctica cotidiana.

Por otro lado, Bustamante (1997), plantea el uso del PEI como acción cultural, el cual, abarca dos grandes tendencias sobre la concepción de proyecto: 1. Como estrategia de orden instrumental, como herramienta útil al servicio de la planificación y al logro de la eficiencia interna de la actividad y/o del proceso, como plan de trabajo predeterminado y estático, orientado a la previsión de condiciones técnico-administrativas eficaces, en periodos de tiempo establecidos: En el marco de tal concepción, un proyecto educativo buscaría fundamentalmente la eficiencia interna del sistema, en términos de resultados referidos a rendimiento, deserción, cobertura, promoción, aprobación, mortalidad y retención, entre otros ( p.70-74).

Como estrategia cultural: Centra su interés en éste como proceso dinámico con sentido histórico, que permite articular en torno suyo todo el quehacer educativo; releva la importancia del proyecto en tanto posibilidad para los protagonistas de pensar la educación: sus proyectos, sus programas, su gestión, sus instituciones, desde una perspectiva investigativa. Desde esta segunda posición, el PEI se constituye en alternativa para transformar la cultura educativa.

Según estudios recientes, las instituciones que han avanzado en innovaciones educativas, señalan como factores de éxito el tener una filosofía definida, principios rectores, haber logrado establecer su sentido en la sociedad, el rol de liderazgo que asume el directivo frente a los procesos escolares, el sentido de identidad y pertenencia de los protagonistas, siempre teniendo en cuenta la transformación de la cultura en la que se desarrollan los miembros de la comunidad educativa. En estas instituciones, el desarrollo pedagógico está basado en propuestas investigativas interdisciplinarias y en programas de formación permanente de maestros y directivos al servicio de la institución. En esta dirección, el PEI demanda que las instituciones, a partir de las políticas educativas vigentes, asuman un papel protagónico en la gestión educativa, de su autonomía y de su capacidad de decisión. Desde esta perspectiva el PEI se piensa como:

- Facilitador de la reflexión colectiva y la construcción y respuestas a las preguntas que los miembros de las instituciones se hacen sobre la realidad histórica y de las prácticas pedagógicas cotidianas de alumnos, maestros y directivos.
- Posibilitador de la escuela como “Proyecto Cultural” que, a partir de un cambio de concepción sobre el pensar, el hacer y el sentir cotidiano, permita introducir cambios en la vida institucional y dar respuesta a las necesidades de la comunidad.
- Propiciador de procesos pedagógicos y de re conceptualización de las relaciones institucionales, de su articulación con un nuevo currículo y con sus nuevas formas simbólicas de comunicación y expresión que permitan transformar y estructurar nuevos esquemas culturales.

- Mediador, articulador y dinamizador de aprendizajes internos y externos al aula y a la escuela como una nueva forma de relacionar los procesos económicos, sociales y culturales.
- Alternativa a las estructuras y relaciones burocráticas, técnico-administrativas de las instituciones y su organización, al igual que las formas y relaciones de poder, los mecanismos y procesos de información, de tal suerte que facilite la transformación de la imagen y la praxis educativa tradicional.
- Potenciador de un sentido integral para las prácticas pedagógicas, comunicativas, administrativas, metodológicas y de interacción social en la escuela.
- Desconcentrador de la toma de decisiones y del manejo de documentos y formalidades administrativas y pedagógicas.
- Propiciador de auto-gestión institucional y la construcción de una cultura democrática. La superación del sistema burocrático facilitará la horizontalización de las relaciones escolares.
- Lugar propio para construir la autonomía escolar: quienes integran la comunidad educativa deben poder ejercer el derecho a participar; deben trabajar compartidamente, tomar decisiones sobre el desarrollo del PEI, y pensar y señalar los horizontes en donde se inscribe la institución escolar.
- Reto permanente de acción y compromiso, frente a la misma institución y a otras entidades educativas. Cada PEI podrá articularse de acuerdo al trabajo conjunto con otras instituciones afines o cercanas en ideas o propuestas, de manera que se integren proyectos por localidades, municipios, zonas y regiones. Esto permite formular planes de desarrollo que recojan el sentir de las instituciones.
- La concertación institucional en torno al PEI debe ir más allá del hallazgo de un instrumento con precisión de acciones con unas metas por alcanzar. Concertar un PEI implica apoyarse en unos supuestos fundamentales y en una intencionalidad social.

El PEI será: Según Ávila (1999), citando el artículo de Bustamante (1995), de la Revista educación y cultura, plantea que el PEI:

- Será una herramienta política si se toma como una estrategia organizativa para hacer efectivos los derechos ciudadanos.
- Será un proyecto ético si la norma se asume como una herramienta para tomar posición frente a la educación, y no como algo que hay que cumplir para no ser sancionado.
- Será acción sobre el sentido si se investigan los modelos que juegan en lo educativo y se toma el PEI como un instrumento para explicitar los códigos culturales que median la mirada humana.

- Será comunicativo si intenta explicitar y establecer las condiciones pragmáticas de la comunicación.

Componentes del PEI: Benavides, R., Botero, L., Puerto, L., & Rincón, D. (2009), dan a conocer en su trabajo de grado que El Ministerio de Educación Nacional, presenta los siguientes componentes que debe contemplar el PEI: Componente conceptual: Diagnóstico. Correspondencia entre visión, misión y objetivos, con fines educativos, perfil de formación, pertinencia y congruencia conceptual, filosófica y pedagógica. Componente administrativo y de gestión: Coordinación planes educativos. Consolidación de comunidad educativa. Capacitación de docentes. Capacidad de gestión administrativa y financiera. Gobierno Escolar, organismos, Consejos, personero, asociaciones de estudiantes y padres. Cultura para la convivencia. Componente pedagógico: Currículo. Ambientes escolares. Plan de estudios. Evaluación de procesos de aprendizaje e institucional. Componente de interacción comunitaria: Interrelación interinstitucional. Impacto Benavides, et al. (2009).

Sumado a esto, según Helado (2009), en la guía de planeación estratégica Proyecto educativo líderes del siglo XXI, da a conocer que la filosofía institucional de toda institución educativa debe tener los siguientes componentes: Filosofía institucional: El primer paso para la planeación estratégica es definir o ajustar según sea el caso, el marco filosófico de la institución, es decir, la misión, la visión, las creencias, los valores, los objetivos estratégicos y demás contenidos conceptuales que fundamentan a la organización, Fundación Cream Helado (2009). Misión: Es el primer paso del proceso estratégico y básicamente trata de definir la razón de ser de la empresa, organización o institución educativa. La misión es la razón de ser de la institución y especifica el rol funcional que desempeña en su entorno. Esta declaración indica con claridad el alcance y dirección de las acciones, así como sus características distintivas. De igual manera, la misión es la razón de ser de la institución y la línea común que une los programas y las actividades de esta. Especifica el rol funcional que la institución va a desempeñar en su entorno e indica con claridad el alcance y dirección de sus actividades. (Fundación Cream Helado; 2009: 25-26) Visión: La visión es un conjunto de ideas generales que provee el marco de referencia de lo que una institución educativa quiere y espera hacer en el futuro. Definir la visión permite establecer el rumbo que desea lograr la institución en el futuro, el funcionamiento que quiere tener al largo plazo y los retos que quiere lograr (p. 25).

Su formulación es responsabilidad del equipo directivo, partiendo de la base que este estamento comprende: la misión, las expectativas y necesidades de los colaboradores y demás miembros de la comunidad educativa a partir del conocimiento del entorno de la institución. La orientación hacia el cumplimiento de la visión en la gestión escolar, debe convertirse en una tarea diaria y permanente de toda la estructura organizacional. Esta orientación se logra por la consistencia entre la misión y las metas para lograrla. La visión es la imagen o situación prevista

que la institución proyecta tener en un futuro determinado, Fundación Cream Helado (2009), Creencias: Son estructuras de pensamiento elaboradas y arraigadas a lo largo del aprendizaje que sirven para explicarnos la realidad y que preceden a la configuración de los valores. Son generalizaciones que hacemos sobre nosotros mismos y sobre el mundo que nos rodea, y representan uno de los marcos de referencia más profundos con respecto al comportamiento. Se refieren a la suma de valores y principios que orientan el comportamiento de cada persona. Las creencias guían nuestro comportamiento y dan sentido a nuestras acciones. Rigen nuestras actitudes, pensamientos, sentimientos y expectativas. De este modo pueden abordarse las creencias como estructuras de pensamiento elaboradas y arraigadas a lo largo del aprendizaje que sirven para explicarnos la realidad y que preceden a la configuración de los valores., Fundación Cream Helado (2009).

Las creencias y conceptos básicos de una institución y como tales forman la médula de la cultura institucional. Valor es una cualidad, una propiedad o una característica que atribuida a acciones, personas u objetos, justifica una actitud específica hacia ellos. El término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico y que en apariencia elegimos entre varias alternativas. Carreras, L. en Fundación Cream Helado (2009), son formulados, enseñados y asumidos dentro de una realidad. Deben ser claros, precisos, compartidos y aceptados por todos los miembros y niveles de la institución. Los valores están basados en alternativas reales y en una consideración genuina de sus consecuencias. Son expresados de manera pública y abierta, actuados de manera repetitiva y defendidos cuando van contra el interés personal. Fundación Cream Helado; 2009), perfiles de calidad: Una vez se ha definido la misión, la visión, las creencias y los valores de la institución, la planeación estratégica lleva a preguntarse: ¿Cuál es el perfil de una persona de calidad en la institución? Y específicamente ¿Cuál es el perfil del estudiante que queremos formar en la institución? Al definir educación de calidad se tiene presente que: una educación de calidad formará personas de calidad, una educación de calidad se da, si quienes la imparten son personas de calidad. Por consiguiente los administradores escolares y los docentes deben buscar ser personas de calidad (p. 40-41).

Lo anterior conlleva a una revisión de los perfiles definidos en la institución sobre cuál es el estudiante que se quiere formar y a su vez cuál es el perfil del docente que la institución quiere tener. Se toman estos perfiles como los principales en el proceso educativo pero la institución puede definir otros que sean importantes en el proceso como el perfil de las familias, de los directivos docentes, del personal administrativo y de servicios, entre otros. Perfil de los colaboradores: El perfil de un colaborador es una descripción de las habilidades y características tanto personales como profesionales que una persona debe tener para ejercer eficientemente una

determinada actividad. Este perfil establece la relación cargo-función-responsabilidad, como también los componentes actitudinales, las habilidades y destrezas que se requieren para un óptimo desempeño. Uno de los más importantes perfiles por definir es el del maestro ya que es el principal ejecutor de la labor educativa. Se recomienda especial cuidado y exigencia en su definición, buscando que sea clara, sencilla pero sin limitar su alcance. Perfil del estudiante: El perfil del estudiante establece los elementos actitudinales, las habilidades y destrezas que se requieren para el óptimo desempeño de éste durante el proceso académico y a la vez describe las condiciones o características con las que saldrá una vez sea egresado de la institución. Este perfil es el punto de llegada, el sueño institucional. El estudiante será la evidencia del éxito de la estrategia organizacional. Fundación Cream Helado (2009).

Elaborar el PEI: Según Rossi & Grimberg (1999), elaborar un PEI, supone un proceso continuo y abierto dentro del cual es necesario la definición de objetivos y acciones; esa definición es necesariamente fruto de procesos complejos de negociación de significados y construcción de acuerdos entre los miembros de la institución. El proyecto es una oportunidad para intercambiar ideas, revisar y poner en común intereses y planteamientos educativos; esto implica que cada actor de la educación dice lo que piensa, defiende su punto de vista y lo negocia, plantea metas colectivas y hace consensos de posibles acciones. La construcción de acuerdos, están vinculados con:

- Las intenciones pedagógicas que guiarán la vida institucional teniendo en cuenta: las notas de identidad, la imagen-objetivo y los elementos de la estructura organizativa.
- La programación curricular académica, recogiendo los objetivos, contenidos (y su secuenciación), metodologías para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
- Normativa institucional en donde se recogen las reglas y procedimientos que regulan el funcionamiento de la escuela, en especial aquellas vinculadas con las normas de convivencia. Rossi & Grimberg (1999).

Por consiguiente, el PEI del Centro desarrolla proceso de formulación y apropiación del direccionamiento estratégico. Es el primer paso para el diseño del PEI.; aquí se define el marco filosófico de la institución, es decir, el lema, la misión, la visión, las creencias, los valores, los principios, los objetivos y demás contenidos conceptuales que fundamentan a la organización.

Dimensión administrativa:

- Son las acciones que buscan actualizar y adecuar el ejercicio de liderazgo de manera eficiente. En ella se encuentra la estructura organizativa y de los procesos administrativos de las escuelas. Dimensión directiva:

En este se establece la forma de ejercer el liderazgo al interior de la institución educativa y el papel que se le asigna al gobierno escolar, la definición y revisión del horizonte institucional, el diseño y formulación del direccionamiento estratégico; así como con la relación con el entorno y el seguimiento y evaluación de las anteriores dimensiones.

Es el conjunto de acciones que le permiten a la institución generar un norte y definir hacia dónde quiere ir. Además, determina los lineamientos o las directrices sobre los cuales se establecen los objetivos de la institución.

### **3.5.1. Dimensión pedagógica:**

Es la instancia responsable de organizar el desarrollo curricular, las prácticas pedagógicas y los ambientes escolares para cada nivel y modalidad educativa, diseñando una enseñanza-aprendizaje de calidad, enfoca su acción en lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño social, profesional y personal de forma significativa. Esta permite orientar a la institución educativa hacia objetivos viables, pertinentes y relevantes y mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Dimensión de la comunidad y la convivencia:

Esta dimensión promueve la participación de todos los actores que intervienen en la institución, en la toma de decisiones y en las actividades del Centro Educativo. Se asocia a las relaciones de la escuela con su entorno, considerando a la familia, los vecinos y las organizaciones del barrio o localidad, así como otras instituciones o redes de apoyo. Luego de este recorrido por el concepto de Proyecto Educativo Institucional, es relevante abordar conceptualmente aquellos aspectos que configuran el modelo pedagógico que regirá a la institución educativa, como son los requerimientos nacionales de los modelos pedagógicos, la definición y sus aplicaciones dentro y fuera del aula. Partiendo de este punto, es importante anotar que el modelo pedagógico que se utilizará en el Centro Educativo, es Escuela Nueva.

Modelo pedagógico según Flórez (1999), un modelo es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía. Toda teoría pedagógica trata de responder de manera sistemática y coherente al menos estas preguntas: ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿con que experiencias crece y se desarrolla un ser humano?, ¿Quién debe impulsar el proceso educativo?, ¿con que métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia?. Diferentes especialistas podrían responder una sola de estas preguntas; pero la especialidad del pedagogo es abordarlas todas de forma transdisciplinaria.



Aunque en el fondo siempre se encuentra la formación como concepto clave y unificador de toda pedagogía, a continuación se proponen cinco criterios de elegibilidad que permiten distinguir una teoría pedagógica, de otra que no lo es:

- a. Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, o la meta esencial de formación humana.
- b. Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación en su dinámica y secuencia.
- c. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.
- d. Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- e. Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

Toda teoría pedagógica desarrolla estos cinco parámetros o criterios de elegibilidad de manera coherente y sistemática, como respuesta a las cinco preguntas esenciales que se han formulado los pedagogos de todos los tiempos: ¿En qué sentido se humaniza un individuo?, ¿Cómo se desarrolla este proceso de humanización?, ¿con que experiencias?, ¿con que técnicas y métodos? Y ¿Cómo se regula la interacción maestro alumno? Comprendido esto se está en capacidad de distinguir una teoría pedagógica de una psicología, sociológica, lingüística o de la comunicación; aunque estas últimas se ocupan en ocasiones de fenómenos educativos o de aprendizaje, ello no las hace pedagógicas, pues la esencia del hecho educativo es la interacción simultánea de los cinco parámetros citados. Teniendo en cuenta lo anterior, se encontró que actualmente las instituciones educativas cuentan con la autonomía para escoger que modelo pedagógico implementará para alcanzar los fines de la educación. En una investigación realizada por Zubiría, Ramírez, Ocampo & Martín (2008), para conocer cuál es el modelo pedagógico predominante en Colombia, se encontró que es el Dialogante, el cual tiene como objetivo buscar el desarrollo integral y no el aprendizaje, pero que aunque este es el que predomina hoy en día no cubre las prácticas pedagógicas como totalidad sino de manera parcial, debido a que en este también se ven involucrados modelos autoestructurantes como Escuela activa y constructivismo. Lo cual lleva a concluir, que se está dando un cambio en cuanto a la concepción de la educación.

En la República Dominicana contamos con un modelo de gestión de la calidad para los centros educativos, el cual comenzó a trabajarse a partir del año 2006, el mismo orienta a la gestión educativa para que los procesos que se desarrollen en la misma sean de calidad, ante esto se fundamenta los siguientes criterios:

1. Gestión Institucional: el centro educativo cuenta con un proyecto Educativo de Centro (PEC) que orienta su gestión institucional y pedagógica, y dirige sus acciones con el fin de mejorar la calidad educativa.
2. El Proyecto Educativo de Centro está construido con la participación de la comunidad educativa, y es conocido y compartido por todos sus miembros.
3. El PEC proporciona una clara dirección educativa centrada en lo pedagógico.
4. El PEC expresa la Misión, Visión, propósitos, valores institucionales, organización, metas y estrategias para lograrlas, en un mediano plazo (3 o 5 años). Parte de un diagnóstico y configura el carácter y la identidad del Centro Educativo.
5. El PEC explicita claramente las normas que rigen las actividades del Centro Educativo, es decir, los derechos, las responsabilidades y los deberes de todos los miembros de la comunidad educativa, así como un régimen disciplinario.
6. El PEC define los espacios de participación de los padres, madres y apoderados.
7. El PEC establece los medios y los procedimientos de seguimiento, acompañamiento y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, del quehacer de los docentes y de la marcha del centro.
8. El Centro Educativo cuenta con un Plan Anual (PAC) de actividades y estrategias para lograr los propósitos formulados en el PEC.
9. El Plan Anual ordena las prioridades de cada año conforme a las necesidades detectadas en el centro educativo, en la dimensión pedagógica curricular, la dimensión administrativa y la dimensión comunitaria.
10. El PEC define las prioridades, los resultados esperados, estrategias de acción y métodos para lograr que el centro educativo mejore progresivamente la gestión pedagógica y por ende los aprendizajes de los estudiantes.
11. El PEC contiene un diagnóstico, la misión, visión, los valores que guían a la escuela, así como los programas de formación continua, acompañamiento y seguimiento de la escuela.

### **3.5.2 La evaluación del desarrollo integral de los estudiantes**

Desde el consenso social que entrega a la educación la misión y finalidad de lograr el pleno desarrollo del ser humano en tanto sujeto y ciudadano, se espera que ella fortalezca y potencie no solo las capacidades y habilidades cognitivas, sino que también se haga cargo de la dimensión socio-afectiva, ciudadana y moral de los estudiantes, promoviendo la dignidad humana a través del respeto de los derechos y libertades fundamentales, en un clima democrático potenciador de valores y principios de paz y de justicia social.

Sin duda, es relevante dar cuenta de los logros de los estudiantes en términos de la posibilidad de expresar y comunicarse, acceder y usar la información, desarrollar el pensamiento lógico, explorar y explicar fenómenos, entre otras facultades que se potencian con la enseñanza de la lengua y la matemática. Pero es igualmente relevante analizar y emitir

juicios fundados respecto del aporte de la educación al desarrollo de actitudes, disposiciones y comportamientos relacionados con el conocimiento de sí mismo, las emociones propias y las de los demás, las normas y principios que orientan una buena comunicación y crean relaciones de convivencia armónicas y propositivas. En esta mirada integral han de estar presentes, con igual fuerza, los principios y criterios ofrecidos y adquiridos para la toma de decisiones que tienen que ver con respuestas éticas que hacen posible el respeto y valoración por el otro y la diversidad, así como la capacidad de proyectar y promover una sociedad justa e inclusiva.

Dos aspectos a considerar en este desafío para la evaluación: la necesaria consideración de todas las dimensiones implicadas en el desarrollo integral de los sujetos y su abordaje en tanto dimensiones completamente interrelacionadas, que se nutren y se construyen en un permanente diálogo. La evaluación tiene gran poder en orientar y presionar a los sistemas, escuelas y actores en función de aquello que será evaluado. Efectivamente, uno de los efectos perversos de la evaluación es que parece que solo es importante aquello que se evalúa, de tal forma que muchos docentes están centrando la formación en la enseñanza de la matemática o la lengua, olvidando que el desarrollo socio afectivo y ético es tan importante como el cognitivo, y de hecho lo favorece.

Por su parte, aun cuando la escuela no señala ni organiza la enseñanza y el aprendizaje de estas dimensiones, como sí lo hace con los saberes formales, siempre incide y las afecta significativamente, siendo muy poco lo que se sabe al respecto. De esta manera, las consecuencias que la educación y la escuela tienen en estas dimensiones quedan sumergidas o ignoradas y, por consiguiente, no se conoce qué es lo que ella debe mejorar para realmente desarrollar integralmente a los sujetos.

Se considera relevante destacar en esta investigación artículos de la revista REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2015), relacionados con la participación de la familia, la comunidad, la sociedad en sentido general en la vida de la escuela. Es sumamente importante realizar una mirada a lo interno de la escuela, desde la gestión administrativa hasta la gestión pedagógica, es decir evaluar todo los procesos, hasta lo más mínimo que ocurre en un centro educativo.

### **3.5.3 Una mirada global: estudiantes y docentes en sus escuelas**

En la actualidad existe consenso en considerar a la escuela en su conjunto como el centro de la actividad educativa formal a la hora de evaluar lo que los niños alcanzan en su proceso. La información se fragmenta y no aporta mucho para la mejora requerida si, por ejemplo, los logros o aprendizajes de los estudiantes no se enmarcan y analizan en relación con las características y condiciones de la práctica docente, con los recursos disponibles, con el acceso y uso de tecnologías, con el clima de la escuela y el aula o con las expectativas que sobre ellos manifiesten docentes y directivos, entre otros. Por ello, si se quiere avanzar en calidad, los sistemas de evaluación deben considerar la escuela en su integralidad y complejidad pedagógica, social y cultural, como el espacio que mejor información puede proporcionar respecto de la eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad de la educación que están recibiendo los niños y los jóvenes.

La equidad se inicia y se juega en el aula y en la escuela. En consecuencia, se requiere contar con docentes justos y competentes trabajando en el aula, así como directivos atentos y preocupados por el desempeño de los profesores y su consecuencia en los avances y resultados de los estudiantes. La calidad y equidad educativa requieren la convicción profunda de que todos los niños pueden aprender y tienen el derecho de recibir los recursos, la orientación y apoyo pedagógico necesario para lograrlo y desarrollarse integralmente.

En este punto conviene remarcar que los logros y resultados de los estudiantes, así como la apropiación de principios y valores individuales y colectivos, son una clara consecuencia de las rutinas, procesos, subjetividades y prácticas de las escuelas y sus comunidades, haciendo necesario poder contar con estrategias e instrumentos que –al evaluar lo que ocurre con los estudiantes– lo hagan considerando todo lo anterior, de una manera justa y contextualizada. Resulta así imprescindible tener en cuenta todos los factores que a nivel institucional, propios de los docentes y del aula, permiten o limitan el acceso al conocimiento, a la apropiación de aprendizajes significativos y al desarrollo integral de sus estudiantes.

Evaluar la escuela en su conjunto favorece la comprensión de un micro-espacio público en el que se refleja y proyecta la sociedad a partir de realidades y contextos específicos, y en el que las acciones educativas y sus consecuencias adquieren una trascendencia relevante para orientar el desarrollo de la sociedad que se quiere alcanzar. Así, la evaluación de centros escolares que informa al sistema y reingresa los resultados a las propias escuelas y a las comunidades educativas contribuye al fortalecimiento y apoyo del sistema educativo como a las propias instituciones escolares. Ello permite que se articulen y atiendan adecuadamente necesidades de poblaciones muy diversas, desiguales y heterogéneas, entregándoles los elementos que les

permitan instalar las condiciones para que cada niño obtenga aprendizajes significativos, mejore sus rendimientos y se incorpore y aporte como ciudadano pleno a la sociedad.

#### **3.5.4 Evaluar el funcionamiento de las administraciones educativas**

La posibilidad de ofrecer una educación de calidad en cada escuela se sostiene y depende de manera importante en la calidad de la gestión que realizan las administraciones educativas. En efecto, recaen en ellas funciones y responsabilidades pedagógicas, administrativas y financieras esenciales para el buen funcionamiento de los centros y la calidad de los resultados escolares, tales como: la política de contratación de los maestros y directivos; la fijación de remuneraciones; la generación, distribución y uso de recursos; la supervisión y monitoreo de la ejecución de programas educativos y sociales implementados en las escuelas; las ofertas de formación continua pertinentes; los sistemas de supervisión y apoyo técnico pedagógico a los establecimientos, entre otros.

Así, cuando estas entidades instalan mecanismos de apoyo y supervisión técnico-pedagógicos o gestionan los recursos en función de las necesidades y características propias de los centros, se afectan positivamente las prácticas de gestión escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el sentido de pertenencia de toda la comunidad educativa, generando identidad, compromiso y responsabilidad con los procesos de aprendizajes y con las metas de logros de los estudiantes. Por el contrario, cuando persiste una visión de la administración de las escuelas centrada fundamentalmente en el gasto que estas reportan y solo se limitan a repartir los recursos entregados por los ministerios para que ellas sigan funcionando, sin atender a los procesos, avances o dificultades que presentan, su gestión no contribuye a fortalecer las acciones que permitirían mejorar aprendizajes y logros escolares, ni refuerza el desempeño profesional de docentes y directivos (Espínola y Silva, 2009).

La calidad de la gestión y apoyo de las administradoras educativas de escuelas que atienden sectores pobres han sido principalmente cuestionados por no estar atentos a las necesidades de dichas escuelas y sus actores para funcionar de manera adecuada. Se objeta su rol en la entrega y distribución de recursos, así como en la supervisión y regulación que le corresponde en los aspectos administrativos que inciden directamente en el rendimiento de los niños, tales como ausentismo y abandono escolar, selección y distribución de profesores, reemplazos y estrategias para atender y controlar el ausentismo docente Gvirtz, (2008). De la misma manera, se ha visto que cuando las administradoras realizan un apoyo pedagógico adecuado a través de sus equipos técnicos se observan mejores procesos y aprendizajes en los alumnos Román y Cardemil, (2001); Román, (2004); Townsend, (2007). En consecuencia, resulta necesario evaluar el desempeño de las administradoras responsables de las escuelas, en todos los aspectos anteriormente mencionados.

### 3.5.5 La evaluación de la participación social en las políticas educativas

La educación es una tarea que compete a la sociedad en su conjunto. Desde esa lógica, es indispensable ampliar y fortalecer la participación social, fomentando el compromiso y la corresponsabilidad de todos los sectores de la sociedad (públicos y privados). Para ello, las sociedades y sistemas educativos han de promover la participación social, generando las condiciones para integrar y ampliar la participación ciudadana en la formulación, ejecución y evaluación de políticas educativas, con el fin de hacerlas más pertinentes, relevantes, a la vez que se las valida y legitima, asegurando así los efectos e impactos buscados desde ellas Román y Cardemil, (2007).

Una amplia participación social en educación abre la puerta a la institucionalización de mecanismos y sistemas de rendición de cuentas y responsabilización (accountability) por lo hecho en educación. Dichos mecanismos se consolidan como aspectos determinantes para la calidad educativa y en ellos la evaluación puede aportar de manera sustantiva. Al respecto, son al menos cuatro los elementos implicados en la accountability que reconoce la literatura: a) información sobre la calidad de los procesos y resultados del sistema educativo; b) estándares necesarios para saber cuál es la distancia entre los logros alcanzados y aquellos deseables y esperados; c) autoridad para lograr que determina dos actores tengan la capacidad de tomar decisiones con el fin de mejorar la calidad del servicio, y d) consecuencias para la cadena de actores que otorga el servicio (McMeekin, 2005).

Por último, y dado que la participación en educación compromete distintos niveles y actores, resulta interesante detenerse en los principales, a fin de visibilizar cuáles serán los desafíos para la evaluación.

- La participación de los organismos de la sociedad civil. Los diversos actores o grupos de interés de la sociedad civil que participan del campo educativo requieren de una atención especial desde la evaluación. Ellos difieren no solo desde sus intereses sino que respecto de su ubicación en el escenario educativo (administradores, financistas, investigadores, garantes o controladores, por ejemplo) y de sus grados de incidencia en las políticas que se diseñan e implementan en educación, todo ello considerando también su particular expresión en los distintos países.
- La participación de la comunidad local. A nivel local, la participación de asociaciones comunitarias, organizaciones territoriales, culturales, deportivas, etc., adquiere especial relevancia en la educación para dotarla de pertinencia, al mismo tiempo que evidencia roles y responsabilidades necesarias de ser ejercidas y cumplidas por sus distintos actores desde este micro espacio. Incluir una mirada evaluativa que, por ejemplo, dé

cuenta de la existencia de redes de apoyo hacia las escuelas o de estrategias y espacios de articulación con empresas, universidades y fundaciones ciertamente favorecerá la calidad de la educación y recursos con que cuenten las escuelas.

- La participación de las familias. La evidencia empírica muestra una relación clara entre logros educacionales e involucramiento familiar, especialmente respecto del grado de participación de los padres en el proceso educativo (Brunner y Elacqua, 2003). Por su parte, McNeal (1999, pp. 117-144) indica que la participación de los padres reduce las posibilidades de deserción escolar, mientras que Willms (2002) constata que aminora las posibilidades de repitencia. Algunos estudios también señalan que el efecto varía según el nivel social del alumno (Lareau, 1987). De este modo, se dispone de suficiente evidencia para afirmar que los niños cuyos padres son parte fundamental del proceso formativo tienen una mejor oportunidad para adquirir las habilidades sociales que los llevarán al éxito en la escuela y en la vida. La evaluación ha de dar cuenta también del tipo de participación que aporta en tal dirección.

A partir de lo anterior, se hace visible la relevancia de la evaluación de la participación social en educación, completando así el conjunto de dimensiones y factores que determinan, finalmente, los procesos y resultados que se generan y obtienen en el micro espacio de una clase.

### **3.6. CONCLUSIÓN**

Como proceso de construcción, considerar el sentido de lo que actualmente se realiza en cada institución escolar, exige reflexionar sobre la intención, los principios y los conceptos que fundamentan las prácticas educativas, con el objeto de entender y transformar las características de la institución. Como proceso de enunciación de la intencionalidad pedagógica: un PEI es un proceso de reflexión y enunciación que realiza una comunidad educativa orientado a explicitar la intencionalidad pedagógica. Como proceso de desarrollo de una comunidad educativa: Se puede identificar la construcción del proyecto educativo con el proceso de desarrollo de una comunidad educativa, cuya misión principal consiste en permitir a los miembros la apropiación de los códigos de la cultura, la reflexión sobre ellos y su transformación.

Igualmente, el PEI puede abordarse como una estrategia para la calidad, como innovación y como política destinada a fortalecer la capacidad auto-regulativa de las instituciones escolares. Además, Rossi, M. & Grimberg. (1999), presentan el PEI: Como herramienta: Es una oportunidad para alcanzar y proponer en equipo acuerdos que orienten y guíen los procesos y prácticas que se desarrollan en la institución educativa. Por tal motivo, es integral y abarca la vida institucional como totalidad (p.28-30).

- ¿Por qué es una herramienta?, la idea de herramienta hace referencia a un utensilio que se usa para algo, un instrumento, un artefacto que permite concretar y facilitar el desarrollo de una acción.
- ¿Por qué orienta y guía?, porque supone una anticipación de la acción, una visión prospectiva (para poder construir nuevas síntesis, proponer nuevos caminos) en perspectiva (un intento de describir lo que caracteriza a una escuela o lo que se está haciendo en un momento determinado).
- ¿Por qué abarca la institución como totalidad?; porque el PEI se refiere a la definición de: principios, objetivos, y cursos de acción que abarcan todos sus ámbitos: el diseño y desarrollo del currículo, la gestión de los recursos, el gobierno de la institución, el sistema de relaciones entre las personas y la convivencia institucional. Como un proceso, abierto y de construcción permanente, que abarca a la institución como totalidad y por tanto permite orientar y guiar las acciones que allí se desarrollan.



---

## **CAPITULO IV.**

# **EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA**

---

## **CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA.**

### **4.1. INTRODUCCIÓN**

La calidad de la educación es un tema de debate actual en la mayoría de los países. Hasta ahora se han venido desarrollando esfuerzos para determinar si la educación que se imparte en los diferentes subsistemas de educación es de calidad, una calidad referida a determinados criterios propios al contexto de cada país y en atención al desarrollo mundial de las tecnologías y de los diferentes problemas sociales que aquejan a las mayorías a nivel mundial. En muchos países hoy en día existen instituciones orientadas a la evaluación de la calidad de la educación a todos los niveles educativos, auspiciados por sus ministerios de educación y en otros casos, a través de universidades e institutos autónomos, tal es el caso del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación creado desde 1996 en España para los niveles de educación infantil, primaria y secundaria.

En los programas gubernamentales latinoamericanos se han generado políticas y proyectos dirigidos a mejorar la calidad de la educación, es por ello que la evaluación de los sistemas educativos ha experimentado un notable desarrollo tanto en países con una cierta trayectoria en evaluación de sistemas educativos, como en otros, con menor experiencia que se han ido incorporando progresivamente.

Cabe destacar que uno de los aportes importantes, en la búsqueda de la calidad de la educación en Latinoamérica, lo constituye la Corporación Calidad creada en Colombia en (1991), Corporación Calidad (2007), la cual se concibe como un compromiso de impacto nacional hacia una cultura de la calidad, productividad y la competitividad para el progreso y bienestar de los colombianos. Esta corporación cuenta con programas para la formación de coordinadores o gerentes de calidad y de facilitadores internos para la calidad donde se manejan elementos como liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, calidad total en educación, productividad, competitividad, entre otros. Además de los servicios de capacitación, suministra y adapta material didáctico o audiovisual, establece alianzas para capacitación y motivación con instituciones, organiza encuentros, conferencias, reuniones, paneles y congreso sobre la calidad y temas afines. se presenta en esta investigación ejemplos puntuales que pueden tomarse en cuenta elevar la calidad en los procesos educativos de cualquier parte del mundo.

Queda claro que desde el punto de vista es necesario considerar aquellas instituciones, organizaciones dedicadas a la búsqueda de calidad en el sistema educativo, como es el caso del

instituto dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC) con la cooperación del IESALC y la UNESCO. Esta guía fue concebida para orientar y apoyar a las instituciones en su proceso de autoevaluación y cambio, así como a académicos en la realización de una evaluación externa. La, cual contiene los instrumentos para la realización de la autoevaluación. Este modelo fue diseñado en el año (2003), y presentado en Santo Domingo el 16 de Noviembre de (2004).

En documentos presentados por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), sobre educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible, se insiste en el papel que debe asumir la educación como conductor en la renovación de todo sistema educativo, la calidad y diversificación de la educación la cual constituye la fuerza motriz del desarrollo de las personas y las naciones. Basado en esta premisa, el estudio de la calidad debe ser una preocupación permanente del estado y de todos los organismos que dirigen la educación en los diferentes países.

Todos estos esfuerzos parecen estar concebidos dentro de una visión del Estado como el ente generador de políticas y estrategias dirigidas al mejoramiento de la calidad del estado, a la evaluación permanente de su gestión para lo cual es imprescindible considerar como factor fundamental la educación. Por tal razón, la preocupación pareciera estar centrada en evaluar la calidad del sistema educativo a través del cual se forma el recurso humano que requiere el país; y donde juega un papel trascendental la educación en la generación de conocimientos y tecnologías necesarias, el desarrollo y la transformación de la sociedad.

Un ejemplo en lo que se refiere a Venezuela, se han realizado pocos estudios sobre el tema, a saber por lo que un estudio realizado por Ledezma, M.; González, M.; Pardo, M. y Muro, X. (Comps.) (2000), Proponen un conjunto de criterios e indicadores que definen la calidad del docente en la UPEL, Instituto Pedagógico de Caracas, la investigación se apoya en un enfoque sistémico y en el principio del mejoramiento continuo de la calidad y se fundamenta en otro principio según cualquier intento de definir la calidad y responder a la realidad de cada institución, tomando en consideración su misión y objetivos. Se utilizó como metodologías técnicas grupales de recolección de información, se seleccionaron 187 indicadores agrupados en 14 criterios que definen la calidad del docente de los docentes de Caracas.

Otro trabajo importante es el realizado por Pineda, P. (2000), el cual constituye una propuesta de evaluación de la formación de las organizaciones como un estrategia para garantizar la calidad de las acciones formativas que se llevan a cabo, e impulsar el proceso de aprendizaje constante que el entorno actual exige. La propuesta consiste en un modelo holístico de evaluación de la formación que incluye evaluación diagnóstica, formativa, evaluación de la transferencia y profundiza en la evaluación de impacto, a fin de identificar los efectos reales que la formación

tiene en la organización. Propone unos indicadores económicos o duros y cualitativos o blandos, igualmente propone una serie de criterios para seleccionar los indicadores de impacto entre ellos: pertinencia, fiabilidad y aceptabilidad. Desde el punto de vista evaluativo la calidad institucional es entendida como la imbricación de tres categorías evaluativas: pertinencia, eficiencia y eficacia. En tal sentido una institución será considerada de calidad si cumple aceptablemente los estándares establecidos en esas tres categorías (p. 119-133).

Además se considera la posibilidad de que las instituciones educativas superen los estándares de calidad y puedan ser consideradas de excelencia, estableciendo una diferencia entre calidad y excelencia. Este proyecto se orienta a asegurar la calidad en todas las escuelas de la República Dominicana, carreras y programas a través de la autoevaluación y la evaluación interna y externa con carácter obligatorio y permanente.

Salcedo (2000), presentó un trabajo como proyecto interinstitucional llamado “Indicadores de Gestión para las Universidades Venezolanas” desarrollado durante el período comprendido entre Septiembre de 1998 y Mayo del 2000 con la participación de la Universidad Central de Venezuela.

Universidad Simón Bolívar y la Universidad de Los Andes. El objetivo fundamental de la investigación fue ofrecer un conjunto de indicadores de gestión que proporcionen información relevante en relación con procesos evaluativos a diferentes niveles organizacionales y faciliten la toma de decisiones por parte de las autoridades en cualquier ámbito, a fin de lograr, una mayor eficiencia de la institución. En su fundamentación teórica se consideraron premisas relacionadas con el uso de indicadores de gestión, definiciones básicas relacionadas con aspectos centrales, concepto de indicadores y su utilidad, así como la definición de las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión. La metodología en su fase inicial se orientó a la selección, generación, validación e implantación de indicadores de gestión.

En este mismo orden de ideas Muro (2001), presenta una propuesta de criterios e indicadores con el fin de operacionalizar a través de una matriz el proceso de evaluación institucional referida a la calidad de gestión del financiamiento. También Villarroel y Campero (2008), realizan un estudio sobre el aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas, estudio mediante el cual se pretende determinar el cumplimiento del artículo 103 de la constitución donde se establece la calidad como condición indispensable en la educación venezolana, se ha venido diseñando, probando y validando un sistema de evaluación institucional en Venezuela basado en funciones, momentos, factores, variables, indicadores y estándares.

Los estudios consultados, en su mayoría señalan indicadores y hablan de sistema de indicadores y otros de los consultados señalan criterios e indicadores relacionados con el contexto

institucional, recursos, procesos y resultados, establecen criterios por cada componente de la institución, consideran número y tipos de indicadores, referidos a: funcionamiento, gestión, organización, personal docente, asuntos estudiantiles, infraestructura, integración, posicionamiento, entre otros.

Estas y muchas otras experiencias son evidencias de la preocupación por la calidad de la educación tanto a nivel internacional como nacional, pareciera oportuno revisar y buscar alternativas que proporcionen a las instituciones de educación superior un marco referencial como una posibilidad para orientar sus procesos de evaluación, a fin de generar los cambios requeridos en cuanto a funcionamiento, estrategias, políticas y productividad en las diferentes funciones universitarias ante las exigencias planteadas en cuanto a la calidad de sus procesos educativos.

El propósito de este trabajo es ofrecer una serie de criterios e indicadores de calidad derivados de una revisión y análisis bibliográfico de documentos, planteamientos teóricos, orientaciones y estrategias de evaluación que se hayan presentado que puedan servir de punto de partida para emprender y organizar procesos de evaluación de la calidad de la educación superior.

La metodología seguida, se inserta en un estudio bibliográfico, de tipo documental, de carácter descriptivo, la técnica utilizada fue el fichaje, se analizaron los datos en atención a unas categorías derivadas de la clasificación de la información recabada producto del análisis bibliográfico, las categorías consideradas fueron: a) Organización y Gestión, b) Diseño Curricular, c) Ambiente Educativo, d) Competencias de los Docentes, e) Procesos Pedagógicos, f) Trascendencia Social.

## 4.2 LA IDEA DE FILOSOFÍA DE LA CALIDAD

Tomando en cuenta en esta investigación la evaluación que se desarrolla en las instituciones y el vínculo de la misma con la **calidad educativa** considerada como un término muy actual en la educación. Jiménez (2005), nos clarifica al expresar que un indicador de la calidad educativa puede definirse como *"la descripción de una situación, factor o componen-te educativo en estado óptimo de funcionamiento"*.

De esta manera, se postula que la **calidad en la educación** es el resultado de las interrelaciones existentes entre todos los elementos del proceso educativo. Por ello, se le considera no como un fin, sino como un instrumento que permite el conocimiento de estas conexiones, de sus resultados y de sus productos.

No obstante la autora Silvia Schmelkes (1995), parte de un enunciado de la *filosofía de la calidad* y del discurso empresarial de la calidad total, y en él ve la escuela como una empresa que brinda servicios a los llamados *beneficiarios* educativos. Estos beneficiarios de la educación son los alumnos, sus padres, los egresados, las organizaciones empresariales que ofrecerán trabajos a esos egresados, y a la sociedad en su conjunto.

De acuerdo con lo planteado por Silvia Schmelkes, todo esto se encuentra enmarcado dentro de la teoría sistémica, ya que parte de la idea de que todos los actores involucrados que forman parte de una comunidad educativa, por medio de sus relaciones interpersonales y del trabajo en equipo, son los responsables de la consecución de la calidad educativa de cada Escuela. Sostiene además que la calidad educativa radica justamente en la idea en acción, de cada Institución Educativa para centrarse en las necesidades, preocupaciones, insatisfacciones respecto del servicio educativo recibido de esos beneficiarios.

Un aspecto importante que contribuye a la consecución de la calidad educativa es, el hecho de tener presente, por un lado lo que se presenta desde el currículo oficial, y por el otro, lo que se evidencian como necesidades y prioridades del contexto en el que cada Escuela esté inserta. De esta manera se tendrán dos visiones amplias de la realidad y de los problemas suscitados en ella.

Cuando hablamos de la necesidad de hacer hincapié en la calidad, según la autora, se parte de la idea de que hay problemas en cada Establecimiento Educativo (que son únicos e irrepetibles porque las Escuelas, en sí mismas, lo son) tales como el no aprendizaje, la no equidad, un ambiente no propicio para el aprendizaje, falta de disciplina, tiempos reales limitados para la enseñanza, recursos limitados para misma, falta de relaciones entre los integrantes de una comunidad educativa (entre docentes, entre Escuela-comunidad, etc.).

A estos problemas que recién se mencionaron, se los debe resolver en equipo, asumiendo todos los sujetos involucrados, compromiso y constancia para propender al cambio cultural.

El que primero debe tener ese compromiso, conociendo a fondo todos los procesos importantes que suceden en la Escuela, preocupándose por investigar y tener informaciones sólidas sobre los problemas, es el Directivo. Este además, debe preocuparse por la formación en el trabajo, por el mantenimiento y mejora de la Institución que conduce. Como también es su tarea, estimular y controlar a todo su equipo de trabajo, tendiendo a la superación profesional y a la permanente formación de todos. Esto asegura Schmelkes (1995), que deberá realizarse en un sólido basamento en valores (ya sea desde el equipo directivo, como de cada agente educativo), tales como: la libertad, la justicia, la equidad, la solidaridad, el respeto, el reconocimiento, la dignidad el compromiso y la responsabilidad, si es que se apunta a la consecución de la calidad.

Además Schmelkes (1995), presenta elementos para elaborar proyectos como son: a) visión de futuro, la que nos muestra donde queremos llegar; b) diagnóstico, el que nos indica que hay problemas; c) objetivos, los resultados que se pretenden lograr a través de las acciones de mejora; d) compromiso, el que operacionaliza el cambio, que se comprometerán a llevar a cabo directivos y docentes; e) estrategias, los caminos a seguir para conseguir mejoras; f) recursos y apoyos necesarios para llevar adelante el proyecto; g) seguimiento continuo del mismo y h) evaluación, la que da cuenta de los resultados obtenidos e implica la revisión final de los cambios conseguidos, a partir de la puesta en acción del proyecto.

La calidad educativa, entonces desde Silvia Schmelkes es sinónimo de crítica y autocrítica, consensos y creencia en el otro que comparte el proyecto de mejora, para una Institución en particular. Calidad, es compartir y difundir logros, es pedir apoyo de personas capacitadas dentro del mismo sistema educativo, cuando cada establecimiento vea que solos no pueden resolver problemas, por ejemplo, de índole pedagógicos. También calidad, es dar lugar a la participación de la comunidad en su conjunto y al rendir cuentas a otros.

Por su parte, Ferreyra (2006), señala la necesidad de gestionar una

Institución Educativa apostando a una educación auténtica, situada y construida, que encuentra su sentido en *aprender a aprender*; *aprender a convivir* y en el *aprender a emprender*

*“(…) el concepto de aprender a aprender se identificaría con un procedimiento personal para adquirir conocimiento, lo que implica dotar a las personas de estrategias para que logren desarrollar, en forma autónoma, sus potencialidad y construir los aprendizajes necesarios para su formación personal y socio-cultural” (p.57).*

En el aprender a aprender el docente según estos autores, debe pensar en diseñar diversas estrategias (de enseñanza y aprendizaje, cognitivas, meta cognitivas y de interacción) con el fin de que cada educando por medio de ellas, y a través de un proceso personal, se apropie del conocimiento y desarrolle sus potencialidades con absoluta autonomía, teniendo una mirada optimista de la vida y reconociendo que los conocimientos son provisorios y por ende, están abiertos a revisiones y modificaciones.

A través del aprender a convivir, el alumno aprende normas de convivencia, valores, la importancia que posee el diálogo en las relaciones humanas y también aprende a resolver conflictos, a reflexionar y comunicarse con sus pares y docentes.

Por último y haciendo referencia al aprender a emprender, los citados autores lo explican afirmando que consiste tan solo en preparar ciudadanos íntegros que sean verdaderos autores de la transformación del entorno en el cual se insertan. Todo esto será posible, si cada educador de

una Institución determinada, le brinda ayuda y/o apoyo al educando para que pueda desarrollar competencias que se relacionan con la iniciativa personal, la aplicación de conocimientos, el desarrollo del pensamiento creativo, la capacidad de crítica y opinión, la adquisición de la importancia que encierran el trabajo y la cultura. Apostando al aprender a emprender, el que está vinculado a la capacidad de pensar cosas nuevas para llevarlas a la acción, de transformar la realidad, de inventar y descubrir nuevas formas de hacer las cosas, de encontrar soluciones sencillas a problemas complejos.

Paulo Freire (1970), desde sus diversas obras, aunque tal vez no está mencionado el término de calidad educativa, señala cuáles a su entender serían los caminos alternativos para pensar en una educación, como práctica política que libera, apostando a la criticidad del sujeto que aprende y enseña. Además que desde la educación bancaria el educador es siempre quién educa, el educando es educado; el educador es quién piensa, el educando es pensado; el educador impone disciplina, el educando es disciplinado.

Paulo Freire ve en el diálogo y la concientización categorías claves de la educación como sinónimo de liberación. Si pensamos en *Pedagogía de la Autonomía* podemos señalar que Paulo Freire considera la práctica educativa misma, como sinónimo de ética y de estética (la práctica educativa debe ser en sí, un testimonio riguroso de decencia y pureza, de respeto y escucha;), de crítica (la educación requiere la curiosidad epistemológica como búsqueda de esclarecimiento, como inquietud indagadora), de *toma de decisiones* (es en la educación desde donde debemos intervenir para cambiar la sociedad en todos los campos), de *afecto* (educar significa querer bien a los educandos y a la práctica educativa que llevamos a cabo día a día), *competencia profesional* y *generosidad* (la práctica educativa exige competencia profesional, ya que la incompetencia descalifica la autoridad del educador) y *compromiso* (la presencia del docente es política, debemos revelar a nuestros alumnos nuestra capacidad de hacer justicia, de optar, de romper y de decidir).

Como podemos ver, desde estos discursos diríamos más humanizantes de calidad educativa, se rechaza por completo, el concepto de gerenciamiento de la calidad total aquella que según Tadeu da Silva (1997), es fruto de la perspectiva de los grupos dominantes, determinada únicamente por la técnica y olvidando el aspecto político que posee la educación de calidad.

Filmus (2002), nos dice que la Escuela debe brindar al alumno los elementos necesarios para leer críticamente la realidad y que el Estado debe propender para el logro de la igualdad de oportunidades, a la formación y perfeccionamiento docente y a las buenas condiciones institucionales y material de trabajo.



El autor antes citado, habla de la creación de un currículo conjunto con diversas organizaciones, donde por ejemplo, desde el área de educación ciudadana sea posible pensar en un trabajo diseñado desde la escuela y realizado en conjunto por partidos políticos, sindicatos, ONG's, etc. En las Escuelas del futuro, según Filmus se deberán contemplar las inteligencias múltiples (de las que habla Gardner) ya que todos los seres humanos somos capaces de conocer el mundo a través de siete inteligencias. Hace referencia a la personalización del aprendizaje. Así, cada educando en una escuela personalizada, podrá partir en su proceso explorando su propio perfil de inteligencia.

La Escuela del futuro además, deberá incluir las TIC's (de hecho en la actualidad, existen postítulos gratuitos brindados por el Ministerio de Educación de la Nación para que sea realidad su inclusión). Dicho autor pone énfasis en el conocimiento y la democratización del mismo, y esto puede leerse como llave de la igualdad. Conocimiento que debe según su criterio, estar vinculado a la realidad del alumno y al saber hacer.

Una escuela que tienda a la calidad como dice Puigróss (1999), es aquella que incluye indios, negros, blancos, pobres, sucios y rotos, malos y buenos, no solamente en la disciplina de las aulas sino en el universo de los saberes socialmente productivos. En palabras de Dussel y Southwell (2005), una buena escuela es una escuela democrática, donde se promueven modos de convivencia, de entendimiento colectivo y distribución equitativa; una escuela que enseña y abre posibilidades hacia el futuro, transmitiendo conocimientos valiosos y actualizados, y utilizando herramientas adecuadas, con instrumentos que permitan explorar, descubrir, inventar, etc.

Harf y Azzerboni (2008), aseguran que el hablar de calidad en el ámbito educativo es referirse a diversos productos, procesos, aprendizajes específicos, selección de contenidos, poniendo el foco en aspectos que hacen a la formación de los alumnos y la preparación de los docentes.

Si intentamos interpretar las afirmaciones de Harf Azzerboni podemos agregar que tanto desde el Proyecto Educativo de centro (PEC), como del proyecto Curricular de centro (PCC) de cada establecimiento educativo, encontramos la formación de los estudiantes y la preparación de los docentes. Por su parte el PEC establece el educando y el docente que se pretende, desde el mismo. Mientras que en el PCC se especifica qué educando pretende formar la escuela desde el currículo precisamente implicando de modo directo que también se busca un determinado perfil pedagógico que sustenten los docentes.

Según las autoras antes mencionada, el primero que debe apostar a la calidad educativa es el directivo. Quién debe ser el iniciador de cambios, debe debatir con una actitud flexible la necesidad de cambios y debe convertirse en dinamizador de la participación de todos los actores

de la Institución Educativa. El directivo es quién debe propiciar un clima adecuado para la innovación, la búsqueda de alternativas a problemas suscitados y la autorreflexión intra profesional basado en la práctica cotidiana. Además de esto, las autoras afirman que la calidad educativa está íntimamente relacionada con conceptos tales como eficacia y eficiencia; la relevancia de contenidos que deberían realizar los alumnos; la formación y profesionalización permanente de los docentes, entre otros.

Las mismas autoras nos acercan a la idea de calidad un poco más holística, pero al mismo tiempo, situada. Es una concepción que engloba las tres dimensiones de la Gestión: la organizativa administrativa; la pedagógica y la comunitaria. Ya que es imposible formar sujetos críticos y democráticos si por un lado, el equipo directivo no proporciona los espacios y tiempos propicios para esto.

Y por el otro, si los padres de los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto, no participa de lo que es la vida institucional de cada Escuela y de las problemáticas que en ellas se presentan. (Azzerboni, y Harf, R (2008).

Con esto queremos decir que no es solo tarea del docente y de los educandos tender a una formación crítica y democrática de la realidad, sino que es actividad que debe ser ejercida por todos los agentes educativos. Así, calidad educativa hace referencia al trabajo desde la gestión escolar teniendo presente todos los actores involucrados en cada comunidad educativa, a la gestión situada y a la evaluación institucional en términos de crecimiento, mejora y democracia de todo y todos.

Ferreya y otros (2004), explican el concepto mismo de competencias prioritarias, diciendo que pueden definirse como un conjunto de capacidades complejas, que poseen diferentes niveles de integración y aplicación en los distintos ámbitos de la vida personal y social, podríamos decirlo de un modo más fácil y señalar que las competencias educativas prioritarias, son capacidades intelectuales, prácticas y sociales, que los alumnos. Entre ellas podemos señalar: producción y comprensión de textos orales y escritos; el análisis y la resolución de situaciones problemáticas; la comprensión, interpretación y explicación de hechos y fenómenos de orden social y natural empleando conceptos, teorías y modelos, la búsqueda, procesamiento y análisis de la información proveniente de distintas fuentes, el trabajo de colaboración para aprender a relacionarse e interactuar con los demás.

Hablar de competencias educativas prioritarias y decir que una Institución Educativa propulsa el aprendizaje basado en estas, es hacer mención también, a la calidad educativa, porque está tendiendo a la utilización de las mismas para poder desarrollarse en sociedad, en definitiva, porque resultan indispensables a la hora de leer e interpretar la realidad que nos circunda.

Si tenemos en cuenta todo lo dicho por Freire y H. Ferreyra y otros, Tadeu da Silva, Filmus, Puigróss, Dussel y Southwell entonces, ¿no podemos decir que el término de calidad educativa, no es todo lo que ellos explican en sus escritos y que es un concepto que incluye muchas aristas? ¿Calidad educativa, no sería sinónimo de bondad, convivencia, respeto, emprendimientos, perfeccionamiento docente, mejoras edilicias, equipamiento informático y bibliográfico de las escuelas, igualdad de oportunidades, política, reflexión y construcción de los conocimientos?.

### **4.3 MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS**

Es importante destacar que el Ministerio de Educación de la República Dominicana en el año (2006), diseña un modelo que define la calidad educativa como el rendimiento del producto que da como resultado la satisfacción del cliente o la libertad de deficiencia en el producto que evita la falta de satisfacción del cliente. Indica que la calidad empieza con la educación y termina con la educación. Es la totalidad de las características y herramientas de un producto o servicio que tienen importancia en relación con su capacidad de satisfacer ciertas necesidades dadas.

En ese mismo orden se continua haciendo énfasis en que la calidad de la educación se concibe como el desarrollo de una escuela, como comunidad de aprendizaje, organiza un conjunto de relaciones y procesos educativos, que propician en todos los sujetos, principalmente los niños, niñas y adolescentes, pero también en las personas adultas, procesos de formación integral y aprendizajes que respondan a los intereses particulares de los sujetos y de la sociedad, desde la perspectiva de una sociedad democrática y participativa, productiva, ecológica y éticamente responsable .

Para destacar las funciones del equipo directivo y su responsabilidad en el desarrollo de prácticas de calidad coincidimos con Valeiron, J. (2004), quien manifiesta que el equipo directivo ejerce un liderazgo transformador cuando:

- Propicia una gestión reflexiva, fomentando una actitud de apertura, innovación y transformación en la comunidad educativa.
- Proporciona una direccionalidad al trabajo pedagógico y administrativo.
- En los procesos de toma de decisiones prima la visión pedagógica y entran en juego factores simbólicos (valores).
- Involucra a toda la comunidad educativa en los procesos de planificación, gestión y evaluación, de acuerdo a sus funciones y conforme al Proyecto Educativo.

- Hace un seguimiento curricular y realiza un acompañamiento metodológico del trabajo de aula, retroalimentando su quehacer.
- Promueve la auto –evaluación, la evaluación institucional y pedagógica permanente, utilizando los resultados de las evaluaciones para el mejoramiento continuo.
- Procura los recursos necesarios para que el trabajo de los docentes se realice conforme a los propósitos establecidos en el PEC.
- Fomenta un ambiente de cooperación en las relaciones entre los diferentes actores educativos.
- Coordina, define y orienta la ejecución del PEC con la participación de la comunidad.
- Asegura la existencia de información útil para la toma de decisiones.
- Impulsa una reflexión sobre los resultados de las evaluaciones y de las pruebas nacionales. Elabora estadísticas con sus resultados pedagógicos y de eficiencia interna (asistencia, repitencia, Sobreedad, abandono, entre otros).

Para que la gestión educativa sea de calidad los gestores deben cumplir con los indicadores mencionados anteriormente y tomar en consideración los siguientes objetivos:

Conocer la situación de partida del Centro, facilitar la formulación de un modelo de actuación, detectar las dificultades que se presenten, detectar progresivamente los elementos positivos, regular el proceso de aplicación continua del modelo de actuación, conocer los resultados obtenidos al final del período fijado para la implementación del modelo, valorar los resultados obtenidos, replantear el modelo de actuación del centro y si favorece la calidad educativa, como finalidad última, mediante juicios de valor, dando bases sólidas y profesionales para la toma de decisiones.

#### **4.4 EL CENTRO EDUCATIVO COMO ESPACIO DE INTEGRACIÓN**

Profundizando en los estudios realizados por el Ministerio de Educación de la república Dominicana en el (2008), se evidencia la necesidad de desarrollar una visión integral de todos procesos educativos, se construye en una condición si no indispensable, importante para iniciar las transformaciones en aras de una educación de calidad centradas en los objetos y sus relaciones. Lo que acontece en el Centro Educativo es algo más que la suma lineal de recursos, procesos y resultados. Esta es tan solo una manera de organizar todo cuanto en ella ocurre. En ellos se ocultan otras situaciones más complejas que tienen que ver con la dinámica de las relaciones de los sujetos, y la manera como se gestionan las diversas oportunidades que el Sistema Educativo provee.

En ese mismo orden un Modelo de Gestión enfatiza que el centro educativo desde la perspectiva de seres humanos que aprenden en un proceso concebido y estructurado intencionalmente para aprender a ser humano, en y desde esta perspectiva integradora y holística. No debe olvidarse que en la manera cómo se piense en el Centro Educativo, su misión y visión, se revela una concepción sobre los sujetos y sobre las relaciones. Es decir, sobre la manera como estos se desarrollan y aprenden, así como el papel que juega el mundo de relaciones que estos establecen en dichos procesos. Es este concepto de ser humano que se construye, se constituye en un proceso de interacción permanente consigo mismo y con los demás, incluso con su entorno y lo trascendente, que sirve de base a la creación de las comunidades de aprendizaje.

#### 4.5 GESTIÓN Y APRENDIZAJE

**Valeiron (2004)**, plantea la relación directa entre gestión institucional en todos sus ámbitos y componentes, y la gestión pedagógica que se desarrolla en el aula, como condición para el desarrollo de los procesos de aprendizaje en los/as y estudiantes y que los mismos sean de calidad.

**FIGURA 19 RELACIÓN DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL- PEDAGÓGICA- APRENDIZAJE. MODIFICADO POR LA INVESTIGADORA.**



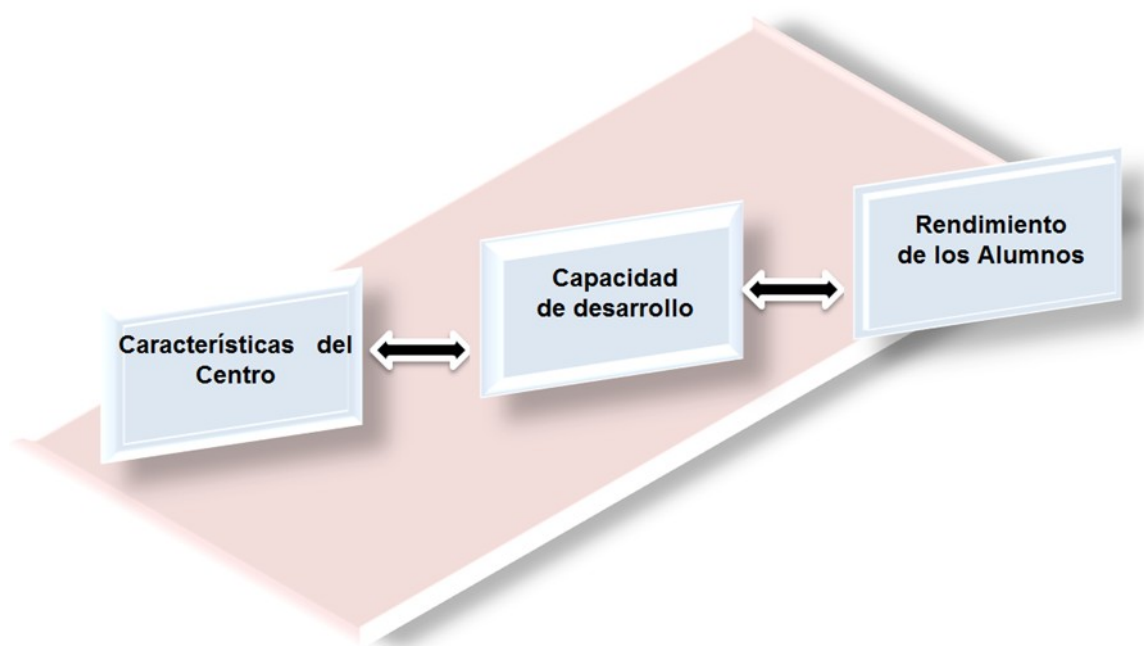
**Fuente:** Elaboración propia.

Se puede observar que el Centro Educativo, se concibe como un espacio de organización de las relaciones de los sujetos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, es una entidad dinámica. Cambia y siempre podrás cambiar en la medida en que ella se piense así misma como espacio responsable de los procesos de aprendizaje de todos los/as estudiantes, y procure una

gestión eficaz de las oportunidades educativas que el Sistema y el Centro Educativo definen y organizan para provocar procesos de aprendizaje. Esto supone asumir el Centro Educativo como un espacio de gestión del cambio, tal y como queda expresado en el diagrama.

Además es importante considerar las características del centro educativo, su capacidad de desarrollo, dirigido al rendimiento de los alumnos, ya que la calidad en la escuela se mide por los resultados eficientes evidenciados en los aprendizajes de los alumnos, así lo demuestra las comparaciones que a nivel educativo se realizan con otros países, mediante la aplicación de pruebas que determinan el status de la Rep. Dom en términos de calidad educativa, dentro de estos estudios podemos mencionar las Pruebas Pisas y los estudios del SERCE. En el siguiente diagrama se muestra la vinculación que debe existir desde el centro, todas las actividades que se realizan en el mismo para el logro de los objetivos planteados en el Currículo en relación a los resultados que se deben obtener.

**FIGURA 20 DINÁMICA CENTRO EDUCATIVO- APRENDIZAJES. ADAPTACIÓN PROPIA**



**Fuente** Elaboración propia.

En consecuencia la calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo, como el punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o

programa de acción. En este contexto la eficacia es uno de sus componentes, considerado de mayor importancia y objeto de estudio desde hace unas décadas.

En secuencia con el párrafo anterior, conseguir centros eficaces es uno de los objetivos de la política educativa de muchos países como elemento esencial de calidad. En este marco la evaluación de centros representa un medio para un fin: lograr centros eficaces y de calidad a través de un sistema que nos permita controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático que facilite un desarrollo progresivo en el logro de los objetivos y de este modo avanzar y construir una educación de calidad, como meta final.

En los últimos años venimos asistiendo a un proceso generalizado de evaluación, que trasciende el ámbito de los aprendizajes, en muchos países y a distintos niveles. Se produce un cambio fundamental, de tal forma que, aunque los aprendizajes siguen ocupando un papel prioritario con nuevas alternativas y avances producidos por las aportaciones metodológicas vinculadas a la medida, se amplía el campo de evaluación abarcando sistemas, resultados, procesos, práctica docente, profesorado, centros educativos, etc.

En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo y que es el proceso de formación que debe ser de calidad.

Si la evaluación no es fuente de aprendizaje, queda reducida a la aplicación elemental de técnicas, reduciendo u ocultando procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje. La evaluación educativa es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender, no forma y por ende va en detrimento de la calidad.

Considerando lo establecido en Ley General de Educación 66,97 en su Capítulo II (Principios y Fines de la Educación Dominicana), Artículo 4, ofrece un conjunto de principios que fundamentan, proporcionan sentido a la educación dominicana. Reconoce el derecho que todo ser humano tiene a una educación integral, que le permita participar de la vida cultural y gozar de los beneficios del progreso que el desarrollo científico y las aplicaciones que conllevan. Así mismo, establece que esta educación debe propiciar el respeto a la vida y a los derechos fundamentales de las personas, a la convivencia democrática, la búsqueda de la verdad y la solidaridad. Además, que la educación dominicana se nutre de la cultura nacional y los valores sociales, cristianos, éticos y estéticos, como también comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos alcanzados por la humanidad.

En la misma ley se hace referencia al principio de la igualdad de oportunidades educativas que toda persona tiene, y la necesidad de implementar políticas educativas que la aseguren; de ahí que la inversión en educación se define como de interés social de Estado. Dicho texto legal, plantea la necesidad de un dialogo abierto entre el saber popular y el saber científico como condición para el desarrollo a escala humana, y la educación permanente en todas las etapas de la vida.

Siendo lo establecido en la Ley General de Educación del MINERD a través del Manual Operativo de Centro en el (2008), se presentan diferentes dimensiones que son necesarias explicar, el sentido que deben tener todas las actividades que se implementan en los centros educativos para elevar la calidad de todos los procesos. Estas son:

**Pertinencia:** considerada como el grado de correspondencia y coherencia que existe entre la educación que se oferta y los requerimientos de los sujetos y de la sociedad. En otros términos, la educación dominicana será pertinente en la medida en que la misma de respuesta satisfactoria a los requerimientos y aspiraciones de formación de la población destinataria y de las necesidades de desarrollo de la nación, y ello se hace guardando conformidad con los principios, valores culturales y filosofía que se declaran en el currículo. Esto es, la educación responde a la necesidad individual, social, económica, tecnológica y cultural en un contexto socio-histórico determinado.

**Relevancia:** Esta segunda dimensión hace referencia al grado o magnitud de cumplimiento de la gestión institucional y pedagógica, con los fines y propósitos de la política educativa, y los objetivos curriculares correspondientes a cada grado, ciclo, nivel, modalidad y subsistema de la educación dominicana.

**Eficiencia:** Es el nivel en que se alcanza el cumplimiento de los objetivos y metas educacionales haciendo el máximo aprovechamiento de los recursos y medios de que dispone el Sistema. En este contexto, la eficiencia se subdivide en interna y externa; eficiencia interna se expresa como la proporción en que el sistema educativo logra que los alumnos completen de manera satisfactoriamente sus estudios ( en el grado, ciclo, nivel y modalidad) en el tiempo previsto y al menor costo posible; la eficiencia externa es el nivel o grado de satisfacción de la necesidad educativa del alumno, las familias, el Sistema de Educación Superior, el mundo laboral o los empleadores, la comunidad y la sociedad en general.

**Eficacia:** También referida como efectividad, y que se expresa en el grado de consecución de los fines, propósitos y metas educativas tal como ellos han sido concebidos y explicitados en el currículo de formación correspondiente. Para los fines de la educación dominicana la eficacia se



expresará en términos del aprendizaje de los alumnos, así como el desempeño de las instancias institucionales y de los actores del Sistema, incluido el ámbito social.

**Equidad:** Alude al grado en el que el contenido de los proyectos educativos y los procesos de su materialización están impregnado del más sano principio de justicia, interna que se traduce en resultados, conforme a la naturaleza del servicio educativo que se entrega. Para su verificación se identifican dimensiones socioeconómica, geográfico-territorial, demográfica, étnico-cultural, de género y personológica.

Este conjunto de dimensiones se constituye en características y propósitos al mismo tiempo, de todo el proceso de gestión del aprendizaje en el aula y el centro educativo. Para fines de su mejor comprensión, pueden organizarse en dos ámbitos de la gestión: el de la gestión institucional y el de la gestión pedagógica.

#### 4.5 CARACTERÍSTICAS DE UNA ESCUELA EFECTIVA

Según Valeiron (1998), La construcción de una gestión de calidad del Centro Educativo tiene ya historia. Edmons (1979), hace ya más de veinticuatro años, señalaba cinco características de una escuela efectiva, y estas características que se puede argumentar son propias de un liderazgo educativo efectivo, a saber: a) un director de escuela que ofrece una genuina dirección y que está atento a la calidad de la enseñanza; b) un enfoque de enseñanza claramente entendido y difundido; c) un clima ordenado y seguro conducente a la enseñanza y aprendizaje; d) altas expectativas en el desempeño de los estudiantes, comunicadas por todo el personal educativo; y e) evaluación frecuente y control del progreso del alumnado.

En una época de transformaciones tan aceleradas como la actual y de demandas tan exigentes sobre el aparato escolar, la rigidez de un sistema educativo es considerada como un elemento de retraso, más que de progreso. Por esta razón Grimberg (1999), especifica respecto a los equipos directivos y su rol en la construcción de un Centro Educativo de calidad, señala que el líder educativo es al mismo tiempo que un visionario, un practicante. Como visionario es aquel capaz de visualizar el futuro y hacer que otros, juntos con él también lo visualicen; pero al mismo tiempo, por su condición: a quien y en qué sentido se está educando. Según él hay cinco características de un líder educativo como son: ser un intelectual de visión crítica, con habilidades y los conocimientos necesarios para crear y facilitar espacios para la participación y el cambio.

Con una serie de actitudes como base para el cambio y la transformación desde el aula y el centro educativo. Estas dos primeras características, según Grimberg (1999), son aún más

importante en aquellas escuelas pobres, en que las propias comunidades y los individuos que forman parte de ella, “no han tenido y no tienen la oportunidad de insertarse”, o de escuelas carentes de los materiales didácticos necesarios, ubicadas en zonas de “pobreza, marginación y alineación”, donde por supuesto, “no hay acceso a la tecnología”, y donde la misma condición educativa perpetúa su condición de miseria.

El líder es un indagador, cuestionador y problematizador de los diferentes actores educativos, respecto a las condiciones en que viven, al mismo tiempo que un buscador y formulador permanente de las acciones alternativas, que procuren “desarrollar comunidades de aprendizaje”, donde se pueda experimentar la participación, la equidad, la diversidad y la justicia social, el líder es articulador, conceptualizador, creador y promotor de espacios y posibilidades para el cambio crítico y efectivo, es impulsor del trabajo en equipo y facilitador de las iniciativas de los diferentes actores educativos.

Estas características deberán promover en los actores educativos la conciencia, la actitud, la necesidad y la motivación hacia el cambio. Al mismo tiempo, contribuir para que la comunidad no vea en sus condiciones de pobreza sólo las limitaciones que ella impone, sino que descubra las oportunidades que ofrece, como son la solidaridad, la unidad en la búsqueda de soluciones, la creatividad, etc., condiciones favorables para el cambio y la transformación.

En secuencia con lo planteado anteriormente Pérez y Bellef (2004), presentan ocho claves que explican la posibilidad de que una escuela pobre pueda ser efectiva. Dentro de estas están:

- Nunca un factor aislado logra buenos resultados de manera permanente. Se trata, señalan los autores, de la concatenación de múltiples factores que siempre deberán estar presentes en todos los ámbitos del quehacer del Centro Educativo.
- La gestión institucional de estas escuelas está centrada en lo pedagógico, el aprendizaje de los alumnos está en el centro de su accionar, y con frecuencia también las prácticas pedagógicas.
- Directores y profesores tienen y transmiten hacia los alumnos, y con frecuencia también hacia padres y apoderados, altas expectativas con respecto a su aprendizaje.
- Entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en las prácticas pedagógicas están: el liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional.
- Entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en las prácticas pedagógicas en el aula, destacan clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósito claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del tiempo, exigentes, con predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del

aprendizaje de los alumnos, dan prioridad a la comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños/as.

- Escuela-padres y apoderados: una alianza que se construye.

Los buenos resultados académicos de estas escuelas han construido desde experiencia y práctica más que de texto o enfoques pedagógicos y didácticos determinados, más allá de la diversidad interna y multiforme de los procesos de cambio, la mayoría de los países que los afrontan manifiestan un claro interés por evaluar sus efectos. Tanto por la inversión de recursos económicos, materiales y humanos que suelen exigir, como por las expectativas que generan, los ciudadanos, las familias, los docentes, los administradores y los responsables políticos de la educación demandan una valoración de sus resultados. Desde una lógica democrática, parece razonable que la toma de decisiones acerca de cuestiones que tanto y tan íntimamente afectan a la sociedad se realice a través de una evaluación cuidadosa y sistemática de los efectos producidos en las situaciones de cambio y que dan origen a determinación de la calidad.

#### **4.5.1 Articulación de los valore gestión para una gestión de calidad**

La organización interna de los centros educativos en la Rep. Dom se rige por Manual Operativo de Centros Públicos elaborado en el año (2008), el cual presenta la articulación de los valores para una gestión de calidad en las escuelas, ¿cómo debe organizarse el centro educativo? Para que la implementación programas y proyectos sean de calidad.

### **FIGURA 21 VALORES DEL MODELO GESTIÓN**



**Fuente:** Elaboración adaptación propia

Este modelo de gestión se constituye en el núcleo del proceso de construcción de un centro educativo de calidad, por cuanto deberá orientar la definición y ejecución de los proyectos Educativos de Centros, y por tanto, la dinámica de las relaciones del Centro Educativo en su conjunto, en procura de formar ciudadanos conscientes y comprometidos con el desarrollo propio, de su comunidad y de su país.

Detrás de este conjunto de ideas reposa un conjunto de supuestos que deben ser explicitados, discutidos y consensuados continuamente.

#### **4.5.2 Gestión Institucional de calidad para el éxito escolar**

Para que la gestión sea de calidad enfatiza de forma reiterada que una gestión institucional es de calidad cuando reconoce que el personal que trabaja en un centro educativo tiene un papel que desempeñar en la ejecución exitosa del Programa de Jornada Extendida: la dirección y su equipo de gestión, acompañado por un personal competente y comprometido, así como por coordinadores/as docentes y pedagógicos que orientan y apoyan el trabajo cotidiano de docentes y facilitadores, animadores, orientadores/as, psicólogos/as y otros especialistas organizados en la unidad de Orientación y Psicología del centro educativo, así como el personal de apoyo, administrativo de la escuela como está establecido en el Ministerio de Educación de la Republica Dominicana.

A continuación se presentan algunos enfoques para una evaluación de calidad, tomados de artículos recientes contenidos en la Revista Iberoamericana de Educación. N. ° 53 (2010), pp. 97-120. Con este artículo se pretende que los actores educativos puedan remirar las prácticas que desarrollan en la vida cotidiana de la escuela y de esta manera emprender acciones para elevar la calidad en los procesos que se desarrollan en la escuela

#### **4.5.3 Enfoque global e integral de la evaluación de la calidad**

Evaluar la calidad de la educación exige un enfoque global e integral (Tiana, 2006, pp. 19-30), acorde a la complejidad y finalidad del objeto de dicha evaluación. Efectivamente, una adecuada evaluación de la calidad de la educación requiere una perspectiva desde la cual la valoración de sus componentes esté interrelacionada y se asuma la interdependencia que existe entre dichos componentes. La evaluación desde esa mirada exige hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla y qué resultados genera el conjunto del sistema educativo y sus componentes; es decir, desde la estructura, organización y financiamiento; el currículo y su desarrollo; el funcionamiento de las escuelas; el desempeño de los docentes; lo que aprenden los estudiantes en el aula y sus consecuencias en el acceso a oportunidades futuras y movilidad social. Requiere un juicio de valor que alimente la toma de decisiones dirigida a la mejora de los

niveles de calidad y equidad de la educación y lo haga a partir de una adecuada lectura y análisis macro y micro, así como desde los propios actores del escenario educativo.

Esta perspectiva se basa, igualmente, en el reconocimiento de que la educación es una tarea compartida y desarrollada en un sistema que implica interacciones entre diferentes actores, contextos y organizaciones. Hoy se apuesta por sistemas integrales e integrados de evaluación que incluyan y articulen la evaluación de los diferentes componentes del sistema, tales como la evaluación de alumnos, docentes, directores, escuelas, programas y las administraciones educativas (OREALC-UNESCO, 2007). De esta forma, no es posible considerar a los estudiantes sin pensar en sus docentes, en las escuelas, en los programas educativos, en la administración y en el sistema educativo como un todo indisoluble.

Con excesiva frecuencia se ha evaluado la calidad educativa desde una perspectiva claramente reduccionista, mediante la aplicación de pruebas de rendimiento acompañadas, en algunos casos, por cuestionarios que buscan recoger alguna información de contexto. Sin desconocer la utilidad de esa propuesta, parece claro que tal planteamiento significa restringir un término tan rico y complejo a una sola de sus dimensiones.

De esta forma, para mejorar la calidad de la oferta educativa y distribuirla de manera justa, no basta con la aplicación de buenas evaluaciones aisladas. Se requiere que estas dialoguen entre sí y formen parte de un mismo proceso de análisis, reflexión y proyección de lo hecho y necesario por hacer, desafío que, centrándose en el campo educativo, se inserta en una visión de cambio de la sociedad en su conjunto.

Una rápida mirada por los países de la región permite identificar una serie de acciones, procesos y estrategias más o menos institucionalizada, desarrollada por los sistemas de evaluación que han abordado algunos de los distintos componentes, casi siempre de manera aislada del resto.

En la actualidad se han desarrollado en la totalidad de países de América Latina buenas experiencias de evaluaciones nacionales centradas en el aprendizaje de los alumnos (Ferrer, 2006; Murillo y Román, 2008; Román y Murillo, 2009, pp. 31-46). La mayoría se inicia en la década de los noventa o pocos años antes y dan cuenta del rendimiento de los estudiantes de educación primaria y secundaria en lengua y matemática, sectores de aprendizajes esenciales para el acceso al conocimiento, manejo y apropiación de códigos culturales básicos que posibilitan la inclusión en las sociedades. En los últimos años, varios países han incorporado la evaluación del desempeño en ciencias de la naturaleza, ciencias sociales y, en algunos pocos casos, se está evaluando también aspectos del desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes (Román y Murillo, 2009, pp. 31-46).

En la mayoría de los países se han desarrollado sistemas de evaluación externa del desempeño docente, normalmente con repercusiones en el escalafón docente o en el salario. Sin embargo, estas aparecen aisladas de la evaluación de otros componentes del sistema, especialmente de la evaluación de las escuelas, relación que parece imprescindible para conseguir una evaluación equitativa y justa (Murillo, 2007a, pp. 75-92).

Dentro de la producción de conocimiento de la última década sobre equidad y calidad de los sistemas escolares, resalta el componente relativo al perfeccionamiento y gestión de los recursos humanos, en particular, de los profesores y, más recientemente, de los directores de centros educativos (CEPAL, 1998; Gajardo, 1999; Machado, 2000; Morduchowicz, 2002; Robinson, 2007; Elmore, 2008; CEPPE, 2009). A pesar de lo evidenciado por distintas investigaciones e intervenciones en relación con el peso que adquiere la función directiva en la cultura escolar, en la calidad del trabajo docente, en la generación de mayores expectativas y eficacia de los establecimientos y, por ende, en el rendimiento escolar, el análisis y la evaluación del desempeño de los directores han estado postergados en casi toda América Latina por cerca de dos décadas de reforma educativa.

Aisladas y menos frecuentes son las iniciativas de evaluación de escuelas, tanto de carácter externo como experiencias de Heteroevaluación, impulsadas por las administraciones educativas que consideren su complejidad institucional en sus múltiples dimensiones: gestión escolar, procesos de enseñanza-aprendizaje, vínculos con la comunidad y la familia, resultados y logros de sus estudiantes, gestión de la convivencia y el clima, uso de recursos, infraestructura y equipamiento, entre otros.

No hay experiencias de evaluación de la propia administración educativa y de sus servicios, tales como: distribución y uso de recursos humanos y materiales diferenciados según necesidades institucionales, selección y contratación de recursos humanos, efectos y consecuencias de los programas educativos implementados, ofertas de formación continua pertinentes, sistemas de supervisión y apoyo a los establecimientos, entre otros.

Considerando lo anterior y la necesidad de evaluar la calidad educativa desde la perspectiva señalada, resulta ineludible contar con sistemas de evaluación integrados que consideren, como ya se dijo, los diferentes componentes del sistema educativo y cuya evaluación permita que estos se apoyen y retroalimenten. Esto no significa, por ejemplo, que los resultados de la evaluación de los alumnos deben ser la base de la evaluación de los docentes, a la vez que la de los directores. La evaluación de los distintos componentes (alumnos, docentes, directores y otros profesionales, instituciones, programas y administraciones educativas) tiene sus propios objetivos, metodología y repercusiones diferenciadas. Sin embargo, para que la información generada sea útil y oportuna para la toma de decisiones y optimice la calidad de la educación de

los sistemas, debe ser analizada y considerada como parte de un todo y no de manera aislada (Román y Murillo, 2009, pp. 31-46).

#### **4.5.4 Los principios y criterios que han de sostener la evaluación de la calidad de la educación**

Frente a la trascendencia de la tarea, la pregunta es: ¿por dónde empezar? Siendo coherentes con el sentido y propósito de la educación en tanto derecho humano y de la necesaria calidad que ha de tener, los sistemas de evaluación han de asumir, en primer lugar, la relevancia de poder acceder a la educación desde edades tempranas y permanecer en ella al menos hasta integrarse al mundo del trabajo en condiciones de igualdad. En segundo lugar, una evaluación que considere el derecho de todos y cada uno de los estudiantes a ser evaluados y recibir los resultados, es decir, superar la mirada sobre el rendimiento o aprendizaje promedio para ocuparse de la diversidad social y cultural general. Un tercer aspecto urgente de considerar es la integralidad del desarrollo de los sujetos, siendo central el potenciar y fortalecer el avance cognitivo de los mismos, en tanto dimensión fundamental que asegura el acceso al conocimiento, así como el desarrollo de las destrezas y habilidades para su apropiación y uso, sin postergar las dimensiones valor, ética y socio afectiva implicadas en la formación integral de los sujetos que una educación de calidad ha de promover y asegurarse de que a todos alcancen.

#### **4.5.5 La evaluación de la educación bajo el principio del aprendizaje a lo largo de toda la vida**

Considerando que la educación es una tarea a desarrollarse a lo largo de toda la vida, la evaluación no puede centrarse en una sola etapa, por muy importante que esta sea para la formación de las personas. De esta forma, parece necesario que los sistemas de evaluación de la calidad de la educación consideren aquellos otros sistemas educativos alternativos a los escolares formales, al mismo tiempo que aborden no solo las etapas obligatorias en la trayectoria formativa de los sujetos sino también aquellas anteriores y posteriores, pero igualmente relevantes en dicho recorrido. Es decir, es preciso desarrollar sistemas de evaluación coherentes con el principio de aprendizaje a lo largo de la vida (long life learnig).

La educación en la etapa preescolar muestra que los niños que acceden a ella llegan mejor preparados para enfrentar los procesos y desafíos escolares del sistema formal obligatorio que aquellos que no la tienen. En efecto, la etapa del desarrollo que va desde el nacimiento hasta los 6 ó 7 años es considerada, desde la biología y las ciencias cognitivas, como el período más significativo en la formación del individuo (Young, 2002; OECD, 2006; UNESCO, 2007); por ello, no resulta casual que la asistencia a la educación preescolar sea una variable de alta significación en la explicación del éxito escolar en los primeros años de educación básica. Esta

experiencia formativa formal a edad temprana permite al niño desarrollar habilidades y conceptos básicos como la ampliación y manejo de nuevo vocabulario, comunicación oral y expresiva, desarrollo del pensamiento lógico, orientación espacial y desarrollo de la motricidad, entre otros, necesarios para un mejor aprovechamiento de su trayectoria escolar (CIDE, 1998).

En el caso de los niños de familias pobres y vulnerables, esta educación preescolar cobra aun mayor relevancia, ya que contrapesa las condiciones desfavorables que pueden darse en sus familias, tales como bajo capital cultural y social (poca escolaridad de los padres, pobreza de lenguaje, códigos restringidos, redes sociales insuficientes, etc.), limitaciones en el acceso y uso de recursos educativos y falta de ambientes favorables para la formación y el aprendizaje. Así, el poder acceder a una educación preescolar ha mostrado ser efectivo para contrarrestar el fracaso escolar en los primeros años de la enseñanza básica (p.ej. Ramey y Ramey, 1999; UNICEF, 2000; UNESCO, 2007).

Del mismo modo, en esta etapa la relación con otros, aparte de la familia, favorece el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima en sus diferentes dimensiones. Durante los primeros años de vida los niños aprenden a experimentar el sentido y significado de la confianza y la aceptación básica de su propio valor; las competencias; la capacidad de enfrentar problemas y desafíos; el sentimiento de pertenencia que implica sentirse aceptado y formar parte de grupos de personas con las cuales se relaciona; la visión y aceptación de lo que él es y la idea que se forma sobre sí mismo, sobre el sentido de la vida y el lugar que él ocupa en ella (Filp, 1994). Resulta relevante entonces poder evaluar cuáles son las características y condiciones de una buena educación preescolar, así como la accesibilidad y disponibilidad de espacios en donde esto ocurra.

Por otra parte, la alta tasa de deserción escolar en la región, que afecta principalmente a los más pobres y vulnerables, deja un alto número de niños y jóvenes sin la posibilidad de acceder al conocimiento y con pocas oportunidades de movilidad social, truncando su desarrollo personal y ciudadano. Cobra así especial relevancia la existencia de espacios y alternativas no formales para la recuperación y reinserción de los estudiantes que abandonan el sistema formal. La no existencia de estos espacios, tanto como su falta de pertinencia y relevancia, favorecen la anomia social y refuerza los circuitos de marginalidad y exclusión social (Román, 2009).

Con ofertas alternativas adecuadas es posible que los niños y jóvenes desarrollen proyectos de identidad personal y laboral basados en la adquisición de capacidades y competencias que no alcanzaron en el sistema formal y que resultan indispensables para la incorporación y el funcionamiento en la sociedad y el mundo moderno. Desde allí entonces que se requiera contar con sistemas de evaluación que den cuenta de las condiciones y procesos que se ofrecen, tanto desde los propios sistemas como de organismos no gubernamentales, tendientes a reinsertar a los desertores como a ofrecerles una educación y capacitación alternativa.



Por último, tan relevante como concluir la educación obligatoria es contar con la posibilidad de una formación y actualización permanente para todos, no solo por su implicancia en la continuidad de estudios superiores (técnicos-universitarios) sino para asegurar un acceso seguro a la generación del conocimiento, tanto tecnológico como científico, necesario para lograr reorientar e innovar en el ámbito laboral de acuerdo con los nuevos desafíos y demandas propios del desarrollo y el cambio sociocultural. Es por ello fundamental que los sistemas de evaluación de la calidad integren las ofertas y espacios de formación permanente para dar cuenta de la pertinencia y utilidad de la formación de adultos.

#### **4.5.6 De la evaluación de la mayoría a la evaluación de todos**

Un segundo aspecto ineludible de abordar desde la evaluación de la calidad de la educación es la consideración y reconocimiento de la diversidad social y cultural de los estudiantes, de manera de generar instrumentos y estrategias pertinentes que permitan evaluar el desarrollo y desempeño adecuado de todos. Esto supone dar importantes pasos que hagan posible el tránsito desde sistemas nacionales de evaluación diseñados para la mayoría de los estudiantes hacia sistemas que asuman y sean capaces de dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad de los niños y jóvenes, en tanto colectivos con identidades, lenguas, universos simbólicos, recursos y necesidades propias. Se requiere de evaluaciones que muestren y reflejen el desarrollo y aprendizaje de mujeres y hombres con diferentes capacidades, de estudiantes de distintos niveles socioeconómicos provenientes de variados contextos y zonas geográficas, pertenecientes a diversos grupos étnicos, o inmigrantes, entre otros, para poder dar mayor relevancia y pertinencia a la educación que estos grupos y colectivos necesitan.

Hablamos de una perspectiva evaluativa capaz de hacer emerger lo diverso y distinto de los estudiantes para, desde allí, emitir juicios válidos y pertinentes respecto de lo que ellos logran en su proceso educativo, tanto como los factores o condiciones que lo explican. Desde este enfoque, le corresponde a la evaluación responder, por ejemplo, por el tipo y relevancia de las capacidades y competencias que la escuela logra desarrollar en las diversas poblaciones estudiantiles; por el aporte que tiene la enseñanza a partir de la lengua materna; en la adquisición de habilidades y capacidades; en la comunicación oral y escrita de la lengua dominante; por las implicancias de la educación en el desarrollo socio-afectivo o la convivencia democrática de sus comunidades y estudiantes.

En otras palabras, la evaluación ha de contribuir a la mejora los niveles de inclusividad de la educación, facilitando la construcción de estrategias para que todos puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos, intereses y necesidades. La justicia educativa y su calidad también se deberán medir por la capacidad de los sistemas escolares de incorporar y potenciar a todos los niños y jóvenes.

## 4.6 CONCLUSIÓN

En este capítulo se puede observar la complejidad de las dinámicas sociales en el mundo actual, las cuales plantean un reto para el Sistema educativo, pues requiere enfatizar en la formación de valores humanos y ciudadanos que promuevan la convivencia pacífica en la sociedad y que eleven a los más altos estándares la calidad de la educación, potenciando en todos los actores que intervienen en la escuela el desarrollo social, científico y tecnológico elevando así el nivel competencia de los que dirigen con miras a la obtención de mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Para que la calidad educativa sea una realidad en los centros educativos debe cumplir con la misión de promover un clima escolar que permita el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje pertinente y significativo, garantizando la efectiva aplicación de las normativas, a la vez que promueven la funcionalidad de la comunidad educativa, el cumplimiento del calendario y horario escolar, así como el uso adecuado de los recursos puestos a disposición del centro.

En este sentido El director/a del centro en conjunto con su equipo de gestión debe ejercer un liderazgo transformador que permita orientar la elaboración y ejecución del Proyecto Institucional de Centro, los Proyectos Participativos de Aulas y los planes de mejora, con el apoyo de su Equipo de Gestión.

Así pues el equipo de gestión hace realidad la participación de activa y efectiva de las familias en el centro educativo, motivando y supervisando el buen funcionamiento de los organismos de participación.

La importancia del equipo de gestión radica en el apoyo a la ejecución de los planes, programas y proyectos; el apoyo de la innovación en el aula; el uso adecuado de recursos; la promoción del estudio, la reflexión y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas, así como la coordinación de acciones formativas para el personal y las propias referidas a la evaluación.

Al igual que el equipo de gestión el orientador/a tiene la función de orientar el proceso educativo desde una perspectiva inclusiva, mediante promoción de mejoras en los aprendizajes y el desarrollo integral de los/las estudiantes. Apoyar a los docentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza; detectar la diversidad de necesidades cognitivas, socio-afectivas y de comportamiento que presenten los estudiantes. A partir de ellas diseñar y poner en ejecución programas de apoyo al desarrollo personal y social, y de superación de las barreras que dificultan el aprendizaje. Además coordinar también la participación organizada de las familias y otros actores comunitarios, desde los diferentes órganos de participación.

Así mismo los docentes tienen la misión fundamental de promover aprendizajes en los /as estudiantes a su cargo, son considerados los actores claves para imprimir calidad al Sistema Educativo, garantizando que los/as estudiantes aprendan. Para lograrlo han de responder al perfil del docente y los estándares de desempeño establecidos en las normativas vigentes.

Lo expresado anteriormente indica que los docentes también merecen una evaluación del desempeño con resultados satisfactorios, la que se convierte en un requisito para la permanencia del docente en los centros educativos, dicha permanencia y promoción estará sujeta al rendimiento en los procesos de formación continua, en su vinculación a la certificación docente que viene diseñándose, visto como una oportunidad para su desarrollo profesional.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de la Republica Dominicana en el año (2012), para avanzar en dirección de una gestión de calidad el Sistema Educativo cuenta con diversos órganos e instancias de participación, desde los cuales todos los actores que conforman la comunidad educativa pueden aportar a la definición y desarrollo del Proyecto Educativo de Centro (PEC), el cual debe ser elaborado cada año escolar destacando que dentro de los principales órganos de participación esta la Junta de Centro, la Asamblea de Profesores, el Consejo estudiantil, el Consejo de Curso, Los Comités de Cursos y la Asociación de Padres, Madres y Tutores de la Escuela.

En este mismo orden estos órganos de participación son fundamentales para desarrollar una gestión institucional de calidad ya que los mismos procuran apoyar al centro educativo en todas las tareas que se realizan, las cuales requieren de procesos de evaluación con criterios claros, objetivos para el crecimiento organizacional desde una perspectiva de servicio que eleve la calidad en los procesos pedagógicos.

En la actualidad la calidad de la educación es cada vez más una necesidad, un gran reto y un compromiso que debemos asumirlo como parte de nuestro quehacer en el diario vivir, ya que la sociedad demanda de mejores ciudadanos con criterios propios y capacitado para enfrentar la resolución de los problemas, frente a los múltiples indicadores que indican baja calidad, como son:

La resistencia al cambio por parte de los profesores, bajo presupuesto asignado, recursos mal administrados, currículo mal aplicado y/o estructurado, los centros educativos inadecuados para aplicar tareas acorde con las exigencias actuales, pérdida de horas / días en los centros educativos en la aplicación de las clases, limitaciones, insuficiencia, dejadez y otras de parte de directores y maestros, nombramiento de personal docente y administrativo sin la debida preparación (por política), el poco tiempo que dedican los padres en el acompañamiento de sus tareas.

En relación a los indicadores mencionados anteriormente la sociedad comenta, crítica y opina sobre la educación en la República Dominicana de manera muy especial sobre el producto (alumnos y alumnas egresados de los diferentes niveles y sectores educativos, ya sea público y/o privado, creo que en algunos aspectos tienen la razón, ya que la realidad del sector educativo dominicano no escapa de no tener las herramientas necesarias para llevar a cabo el desarrollo de un currículo donde los mismos docentes se resisten al cambio, por otro lado las familias que creen que la gran responsabilidad es del maestro dejando de lado la responsabilidad de las familias.

En ese mismo orden de ideas la educación debe ser de suma interés para todo /as las naciones ya que estas es el motor que mueve a través de sus actores el centro de todas las gerencia para ofertar un buen servicio en las diferentes ramas de haberes, por lo que en primer lugar la educación debe ser de calidad si se aplicara al sistema educativo dominicano el control de calidad total es decir tratar que el producto educativo (los sujetos) sean lanzado a la sociedad como un buen producto de mercado.

---

## **CAPITULO V.**

# **EL CLIMA ESCOLAR, COMUNICACIÓN EFECTIVA COMO FACTOR ASOCIADO A LA EVALUACIÓN**

---

## **CAPÍTULO V. EL CLIMA ESCOLAR, COMUNICACIÓN EFECTIVA COMO FACTOR ASOCIADO A LA EVALUACIÓN.**

### **5.1. INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se considera de gran importancia abordar clima escolar ya que la comunicación efectiva en cualquier institución tiene que ver de manera directa con el mismo, esto así en vista a que en la actualidad ha aumentado exponencialmente el interés de distintos sectores por conseguir mejoras en la calidad y equidad de los aprendizajes en el contexto escolar.

La necesidad de intencionar procesos de cambios educativos ha relevado el aporte que las investigaciones se pueden hacer al identificar aquellos factores que inciden en los niveles de aprendizajes escolares que logran los estudiantes, siendo el clima escolar uno de los que ha sido relevado por diversos estudios. Entre ellos, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE, organismo coordinado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), plantea que el clima escolar es la variable que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y matemáticas Cassasus et al ( 2001), ello es corroborado en un segundo estudio realizado por este organismo, que señala que la variable clima escolar es la que ejerce una mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes, haciendo una contribución que favorece la disminución de las desigualdades en los aprendizajes asociadas a diferencias por nivel socioeconómico Valdés et al (2008), en relación con lo anterior, la línea de investigación desarrollada por el estudio de las escuelas efectivas, en aquellas que independiente de las condiciones de origen de sus estudiantes consiguen buenos resultados, muestran que un clima escolar positivo no sólo beneficia los logros académicos de los estudiantes, sino que se asocia también al desarrollo de una atmósfera de trabajo que favorece la labor de los docentes y el desarrollo de la organización escolar Arancibia (2004), Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004).

En tanto el clima se ha visto relacionado con el aprendizaje Valdés et al (2008), Casassus, et al (2001), profesores y directores de establecimientos han sido llamados desde la política educativa a gestar climas propicios para el aprendizaje y bienestar de los miembros escolares Ministerio de Educación [MINEDUC], (2003, 2005). Sin embargo poco se sabe sobre la medida en que los directores asumen la construcción de contextos escolares favorables para el logro de los aprendizajes escolares, cómo lo abordan y cuáles son las tensiones que encuentran en este

eventual quehacer. Es posible pensar en dificultades en tal gestión, a partir de los indicadores respecto del al desgaste profesional de los docentes Becerra, Sánchez y Tapia (2007) y las situaciones de violencia vividas en las escuelas (UNESCO (2005), Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2007), dando cuenta de problemáticas en la convivencia escolar.

El estudio que a continuación se presenta, indaga en las inquietudes antes planteadas, aquellas relativas a la construcción del clima escolar en el marco de la gestión directiva. Específicamente indaga qué espacio ocupa el tema del clima escolar dentro de las labores de gestión que desempeñan los directores, cómo es comprendido este concepto, qué papel le asignan dentro de la vida escolar, cómo lo relacionan con los aprendizajes que logran sus estudiantes, cómo lo vinculan con la labor que desempeñan los docentes y cuáles son las tensiones que perciben respecto de este tema. Este estudio espera aportar con ideas que inspiren la política pública educativa y a los profesionales de la educación, en la gestión de ambientes institucionales propicios para alcanzar las anheladas mejoras en los aprendizajes.

A continuación se presentan algunos marcos conceptuales para comprender el estado del arte del concepto de clima escolar. Luego se realiza una descripción de los principales lineamientos desarrollados por la política educativa para la gestión de ambientes que favorezcan un clima escolar positivo; y se exponen algunos antecedentes sobre la gestión de directores, aludiendo particularmente al clima escolar como dimensión a considerar en el quehacer directivo.

## **5.2. CLIMA ESCOLAR: UN SENTIRSE BIEN QUE INVITA A TRABAJAR Y A APRENDER.**

La totalidad de los directores entrevistados afirma que el clima escolar alude a la calidad de las relaciones humanas entre los distintos actores escolares. Sin embargo, al profundizar en este tema sus opiniones hacen pensar que la centralidad de este concepto apunta a la calidad de las relaciones entre los funcionarios de la escuela, especialmente entre los docentes.

Otro elemento definitorio del concepto de clima escolar mencionado es la organización del quehacer de la escuela, que lo refieren fundamentalmente al grado en que existe claridad sobre las funciones de quienes trabajan en ella y respecto de los objetivos que esta persigue. También el grado en que todos están dispuestos a trabajar por los objetivos de la escuela.

Cabe señalar que el término clima y convivencia escolar son usado en muchos casos en forma indistinta por los directores de centros. Sin embargo, las distinciones que realizan los directores hacen pensar que el término convivencia es más bien utilizado para referir a la calidad de las relaciones y a la claridad del funcionamiento de la escuela considerando a todos los actores

escolares. Clima escolar, en cambio, aparece como un concepto que releva el carácter organizacional de la institución. Cuando se refieren específicamente al ámbito de la sala de clases, utilizan el término clima de aula.

Al referirse a los factores determinantes de la calidad del clima, los directores aluden a las actitudes y acciones de quienes forman parte de la escuela, especialmente de quienes trabajan en ella. Sin embargo, al profundizar en ello, la mayoría de los directores atribuye a elementos de su gestión un rol preponderante. Específicamente al grado en que logran claridad respecto de los objetivos de la institución, cómo van guiando a los docentes para que trabajen acorde a ellos, cómo se les hace partícipes de los procesos de la escuela y la calidad del trato que dan a los profesores en cuanto al respeto y acogida de sus necesidades. Hay quienes mencionan también, la importancia de dar espacios a sus dirigentes gremiales.

Las actitudes de los profesores también son nombradas como determinantes de la calidad del clima: su disposición para realizar el trabajo, exigirse más, innovar, características de personalidad en cuanto a la disposición a integrarse o aislarse del equipo docente y la capacidad para tolerar el fracaso y sobreponerse a ello. Uno de los directores entrevistados menciona la participación y compromiso de los docentes en las actividades que se desarrollan en el centro.

En el siguiente cuadro se presenta en diferentes acciones que permiten que un clima escolar sea efectivo.



**TABLA 6 ACCIONES PARA LA PROMOCIÓN DEL CLIMA ESCOLAR**

Área intencionada	Acciones desarrolladas
Relaciones entre director y profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estar disponibles para atender las inquietudes de los docentes.</li> <li>-Atender el rumor del malestar docente informándose con distintos actores y develándolo en espacio colectivo</li> <li>-Evaluar el grado de satisfacción de los docentes e incorporar sus inquietudes en el quehacer directivo.</li> <li>-Abrir espacios para que los docentes colaboren y hagan sus propuestas de mejoramiento.</li> <li>-Transmitir valores personales y visión de relaciones humanas.</li> </ul>
Relaciones entre profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilitar espacios de encuentro social cotidiano; desayunos, celebraciones, tiempo de recreo, entre otros.</li> <li>-Promover el trabajo en equipo y apoyo mutuo.</li> <li>-Conciliar posiciones y promover la unión pese a las diferencias.</li> <li>-Solicitar ayuda a profesionales externos a la escuela para fortalecer relaciones.</li> </ul>
Relaciones con los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo de actividades y talleres de interés de los alumnos.</li> <li>-Asistirlos en la solución de sus dificultades con los pares.</li> <li>-Dialogar colectiva e individualmente para poder conocerlos e intencionar ciertos valores.</li> <li>-Intervenir en problemas disciplinarios.</li> </ul>
Relación con los apoderados	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organizar encuentro masivo de carácter recreativo.</li> <li>-Desarrollo de escuelas para padres y talleres de su interés.</li> </ul>
Organización de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Regular el quehacer de las personas a través de la creación de reglamentos internos y manual de convivencias.</li> <li>-Mantener la infraestructura en buen estado y mejorar los ambientes de modo que sean gratos.</li> <li>-Definir la modalidad para la atención de apoderados.</li> <li>-Sacar del establecimiento a docentes que generen dificultades sistemáticas en el tiempo,</li> </ul>

**Fuente:** Guzmán (2010)

En el cuadro presentado se puede observar que diversas acciones son mencionadas por los directores, las que en su mayoría se orientan al cuidado de las relaciones con distintos estamentos escolares. En la mayor parte de ellas, este actor se sitúa como el sujeto que las lidera, un elemento trasversal a ellas, es velar por el buen trato para lo que se acude a actuar con el ejemplo: escuchar, ser empático y justo. Las acciones orientadas al cuidado de las relaciones son mencionadas indistintamente por directivos de las escuelas de más altos y bajos logros de aprendizaje, sin embargo aquellas que refieren a intervenir en problemas disciplinarios de los alumnos son expresadas casi exclusivamente por directivos de las escuelas que obtienen más

bajos resultados. Lo mismo ocurre con aquellas acciones referidas a promover la organización de la escuela.

### **5.2.1. Conceptualización de la convivencia escolar**

La escuela del siglo XXI afronta con dificultades la regulación de la convivencia, enfrentándose a fenómenos no tan nuevos, pero sí preocupantes por su nueva visibilidad social, como el acoso escolar, la violencia entre el alumnado, la disolución de la autoridad docente, la crisis de valores de la Postmodernidad, el choque entre culturas juveniles y cultura dominante, etc. Cuevas (2006).

Por tanto en este contexto, la convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas (Jimerson y Furlong (2006), UNESCO (2004). Las aulas constituyen un entorno de desarrollo personal y social en el que niños, jóvenes y adultos han de convivir compartiendo unos espacios y un periodo temporal que poseen una estructura organizativa previamente establecida Ramírez y Justicia (2006). Es por ello por lo que es necesario crear situaciones educativas que permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas, razón por la cual se han desarrollado múltiples programas para favorecer la convivencia escolar Díaz-Aguado (2005) Fernández, Pichardo y Arco (2005), Hirschstein, Edstrom, Frey, Snell y McKenzye (2007).

El concepto de convivencia tiene un claro significado positivo y se relaciona con los principios básicos de la educación. Sin embargo, cuando se analiza la convivencia, en muchas ocasiones, se hace en base a los problemas que le afectan más que en los pilares en los se fundamenta, dando así una visión negativa que no siempre se corresponde con la realidad de las escuelas, Del Rey, Ortega y Feria (2009), para la aproximación al concepto de convivencia se han revisado las aportaciones teóricas de diversos autores, permitiendo establecer cuatro enfoques o perspectivas a la hora de definir y entender la convivencia. Estos enfoques son: aquellas definiciones que centran su interés en las relaciones interpersonales, como formas de afrontar los conflictos, aquellas definiciones cuyo énfasis radica en el proceso y aquellas que entienden la convivencia como un componente más del clima escolar.

Para Aldana (2006), la convivencia es la antítesis de la violencia, si la consideramos como la práctica de las relaciones entre personas y estas en su entorno, basadas en las actitudes y los valores pacíficos (respeto, participación, practica de los derechos humanos, democracia, dignidad...)

En la misma línea, la convivencia es un hecho colectivo, nunca sectorial, es una acción en sí misma que estructura unas actitudes y unos valores que se han de lograr entre todos los miembros de la comunidad educativa Fernández (1998).

Para Ortega (2007a), la convivencia es el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes. Exige, que cada persona sea consciente y capaz de gestionar elementos importantes de su propia personalidad (autoconcepto, autoestima, empatía cognitiva y emocional, afrontamiento honesto de la parte personal de tareas comunes, etc.) así como elementos interpersonales (comunicación, interacción, negociación y, muy espacialmente y sobre todo, reciprocidad moral, ya que solo sobre ella es posible planificar y ejecutar los otros procesos)

Al hablar de convivencia hacemos referencia a relacionarnos con los demás, a vivir juntos, como bien dice Marías (1996), la vida personal es necesariamente interpersonal, es decir, convivencia.

El termino convivencia hace referencia a la cohesión de grupos y de instituciones Ortega (2006), los sistemas de relaciones entre las personas son el núcleo de la convivencia Ortega y Del Rey (2006).

El objetivo de la intervención, debe ser la mejora de la convivencia, entendida no como ausencia de conflictos, sino como la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo en la que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas y a la institución Martín, Del Barrio y Echeita (2003).

En opinión de Jares (2001, 2002), convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado, Jares (2006), describe que son cinco los factores fundamentales que conforman la actual situación de la convivencia y que en mayor o menor medida, tienen su influencia en el sistema educativo. Estos son:

- a) El sistema económico social, fundamentado en el triunfo a cualquier precio, la primacía del interés económico y la consideración de los seres humanos como recursos o medios y no como fines.
- b) El menoscabo y el respecto de los valores básicas de convivencia, lo que siempre se ha llamado educación básica o urbanidad, consecuencia del tipo de sociedad en la que vivimos (cada vez más individualista, consumista, deshumanizada, etc.) y de los cambios culturales en las relaciones sociales.

c) La mayor complejidad y heterogeneidad social, consecuencia de la globalización y el paso de ser un país exportador de emigrantes a ser un país receptor.

d) La pérdida del liderazgo educativo de los dos sistemas tradicionales de educación, la familia y el sistema educativo, que en buena medida se explica por los cambios sociales, la transformación del papel de ambos sistemas, el empuje y paulatino protagonismos de los medios de comunicación, el desconcierto y un claro descompromiso en sectores significativos de las familias y el profesorado.

e) La mayor aparición y visibilidad de la violencia, hasta tal punto que en determinados sectores sociales se presenta como signo de identidad de determinadas culturas grupales y de comportamientos sociales. En este sentido preocupa cada vez más el descenso en la edad de los actores violentos.

Ortega (2007b), afirma que el termino convivencia encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permite la libertad individual.

### **5.2.2. Convivencia entendida como formas de afrontar los conflictos**

La convivencia, constituye un elemento importante en las relaciones personales y como en cualquier tipo de relación el conflicto esta inherente a ella. Esto no hay que verlo como algo negativo, sino como un potencial para mejorar dichas relaciones, a través del dialogo, el respeto, la comunicación, etc. Es decir, desde la perspectiva de cultura de paz, el conflicto no hay que verlo como algo de lo que se debe huir.

Galtung (2003), aboga por una perspectiva positiva del conflicto, viéndolo como una fuerza motivadora de cambio personal y social. Para Lederach (2000) el conflicto es una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos, esta interdependencia nos hace ver el conflicto como primordial y necesario para el crecimiento de la persona.

Para Vinyamata (2005), los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas. Es por esto que en educación abogamos por educar desde el conflicto como recurso de aprendizaje Binaburo (2007).

Torrego (2001), exponiendo la relación entre conflicto y convivencia, expone que se puede entender la convivencia como un proceso, creativo y respetuoso con las partes, de resolver los

conflictos, ya sea previendo su producción, ya sea evitando su escalada cuando estos se han producido.

En la misma línea Vina (2004), apunta que la convivencia es una condición para un trabajo educativo de calidad; así como resultado de dicho trabajo que, en la resolución de los conflictos, supera las actuaciones exclusivamente reactivas.

Una vía más de abordaje de los conflictos en el grupo puede consistir en mantener una actitud de apertura al conflicto, manejando habilidades interprofesionales de escucha y resolución pacíficas de conflictitos Jares (1997), Torrego (2004, 2006).

Desde el punto de vista de la convivencia, según apuntan Torrego y Galán (2008) y Torrego (2010) un elemento relevante es que el centro sea dotado de un marco/modelo institucional de regulación de la convivencia.

### **5.2.3. La convivencia centrada en el proceso**

Es necesario afrontar la convivencia escolar como un proceso caracterizado por una especial relación comunicativa entre todos los miembros de la comunidad educativa, con miras a construir cada vez mayores espacios de confianza y de consenso.

En este sentido la convivencia escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás Carretero (2008).

Tal y como se ha planteado anteriormente, la convivencia no es solo la ausencia de conflicto en las relaciones personales sino también las formas de interacción entre los diferentes elementos del sistema educativo. Es decir, siguiendo con la opinión de Maldonado (2004), la convivencia es también el resultado de diversos aspectos como los procesos y estilos comunicativos prevalentes en la escuela (tanto al interior de ella, como en su relación con la comunidad circundante). La distribución del poder, los estilos de liderazgo, los criterios o modelos predominantes de tomar decisiones, el estilo de tratamiento ante situaciones conflictivas, los umbrales de tolerancia a las discrepancias y la mayor o menor aceptabilidad de la diversidad, la historia institucional y las formas de adaptación frente a los procesos de cambio, el estilo institucional y el clima de trabajo, la relativa definición de su identidad institucional, el grado de pertenencia a la institución de los distintos actores, entre otras.

Se favorece de este modo, la mejora de los aspectos contextuales y organizativos en los que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin duda que la mejora de la convivencia es

uno de los factores de protección más valiosos para prevenir, detener y reducir la violencia, Sánchez (2004).

#### **5.2.4. Convivencia como componente del clima escolar**

La educación de la convivencia ha sido y sigue siendo la vía para afrontar el clima de las relaciones sociales en las escuelas y paliar la conflictividad y la violencia escolar Ortega (2006).

Funes (2006), aporta que una de las maneras razonables de estudiar la convivencia es observar y analizar el clima escolar.

Para Hernández y Sancho (2004), uno de los componentes del clima escolar es la convivencia. Existen teorías que catalogan el clima como la coherencia entre la organización, los recursos y las metas, Vinas (2004). Otros, piensan que es la forma en la que “se siente” o se percibe el centro Hernández y Sancho (2004).

En la línea de estas aportaciones se podría decir, que la convivencia sería un componente más del clima escolar. Ahora bien, que se entiende por clima escolar, autores como Valenzuela y Onetto (1983), lo definen como el conjunto de interacciones y transacciones que se generan en la tarea educativa en una situación espacio-temporal dada. Aron y Milicic (1999), definen al clima escolar como la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales.

Los principales rasgos del clima escolar, según Poole (1985), son:

1. Es un constructo molar que representa descripciones colectivas de una organización.
2. Sirve de marco de referencia para la actividad de los miembros y, por lo tanto, determina las expectativas, actitudes y conducta de dichos miembros.
3. Proviene y es sostenido por las prácticas organizacionales, de manera que los factores estructurales y contextuales influyen sobre él.
4. Se dan diferentes y distintos climas en una organización, dependiendo de las prácticas dadas y de las distintas unidades organizativas existentes. Desde una perspectiva integradora, Fernández y Muñoz (1993), definen el clima como el ambiente total de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante a su vez, de distintos productos educativos.

De acuerdo con esta definición, el clima escolar hace referencia al ambiente del centro en su totalidad, y a los diferentes elementos que lo determinan (espacios físicos, características personales, sistemas de valores, etc.).

Brunet (1987), pone de manifiesto, como los comportamientos individuales, la motivación y el liderazgo, junto a la estructura de la organización y los procesos organizacionales, determinan el clima, que a su vez incide sobre los resultados de la organización. Por tanto parece evidente que cualquier programa de mejora de la convivencia escolar, no puede obviar junto con otras variables contextuales, el clima escolar. Es decir, no se puede imaginar un centro educativo con un buen rendimiento escolar y un buen nivel de convivencia, con un clima escolar negativo.

En tal sentido centros con entornos sociales, ya sean normalizados o problemáticos, tienen clima diferente, lo que quiere decir que a pesar de lo fácil o difícil que tenga las condiciones externa del centro, existen una serie de elementos que condicionan al clima escolar.

Para concluir con este apartado, se destaca la aportación de Ortega (2005), indicando que la convivencia escolar no ha de entenderse solo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto u apoyo mutuo en la institución escolar, potenciando así mismo el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar. Una convivencia así planteada reduce los enfrentamientos, limita las acciones de maltrato y resulta satisfactoria para la consecución de los objetivos educativos, pero lo es especialmente para aquellos alumnos con mayor indefensión y vulnerabilidad social. Las normas que se acuerdan, los mecanismos de control y el compromiso de la mayoría de los alumnos con todo ello son un factor protector para aquellos estudiantes con menor arraigo social.

#### **5.2.5. Revisión de factores que afectan o condicionan a la convivencia escolar**

Siguiendo el informe Mundial sobre la Violencia OMS ( 2002), ningún factor por si solo explica por qué algunos individuos tienen comportamientos violentos hacia otros o por que la violencia es más prevalente en algunas comunidades que en otras. La violencia es el resultado de la acción recíproca y compleja de factores individuales, relacionales, sociales, culturales y ambientales. Comprender la forma en que estos factores están vinculados con la violencia es uno de los pasos importantes en el enfoque de salud pública para prevenir la violencia.

Dicho informe propone el modelo ecológico como instrumento de examen de las raíces de la violencia y como enfoque global de prevención.

A continuación se muestran los factores relacionados con los niveles de prevención que propone Tuvilla (2004):

- **Individual:** pretende identificar los factores biológicos y de la historia personal que influyen en el comportamiento de una persona. Estos son: impulsividad, bajo nivel educativo, abuso de sustancias psicotrópicas y antecedentes de comportamiento agresivo o de haber sufrido maltrato, etc. Este nivel centra su atención en las características del individuo que aumentan la probabilidad de ser víctima o responsable de actos violentos.
- **Relacional:** en este segundo nivel se indaga el modo en el que las relaciones sociales cercanas aumentan el riesgo de convertir a una persona en víctima o responsable de actos violentos. Los compañeros, la pareja y los miembros de la familia tienen el potencial de configurar a un individuo a través de un amplio abanico de experiencias.

En esta línea, Martínez-Otero (2001), menciona que los problemas familiares tienen gran impacto en el desarrollo de los niños, entre estos factores cabe citar:

- La desestructuración familiar, ausencia de algún progenitor o falta de atención.
- Los malos tratos y la utilización de la violencia, pues el niño aprende a resolver los conflictos a través del daño físico o la agresión verbal.
- El ejemplo familiar presidido por «la ley del más fuerte» y la falta de diálogo.
- Los métodos educativos basados en la permisividad, la indiferencia o la excesiva punición.
- La falta de afecto entre cónyuges y la consiguiente inseguridad del niño.

En esta última línea, autores como Sheerens y Bosker (1997), señalan 14 factores que caracterizan a los centros, cuyos alumnos tienen un rendimiento superior al esperado en función de sus condiciones socioeconómicas. De esos factores dos están relacionados con el clima, ya sea escolar o de aula. Los elementos y componentes del clima escolar son los siguientes:

### 1. Atmosfera ordenada, tranquila

- Importancia dada a la disciplina, al buen comportamiento y a un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro.
- Normas y reglas claras, conocidas y asumidas por los alumnos.
- Recompensas y castigos apropiados.
- Escaso absentismo y abandono.
- Buena conducta y comportamiento de los alumnos.
- Satisfacción con el clima escolar ordenado.

Los elementos y componentes del clima de aula son los siguientes:



## **2. Relaciones dentro del aula**

- Buenas relaciones entre alumnos y con el profesor.
- Aprecio del profesor como un compañero.
- Actitud del profesor hacia los alumnos.
- Empatía (el profesor comprende a los alumnos y cuida de ellos).

## **2. Orden y tranquilidad**

- Amabilidad y firmeza.
- Reglas claras en el grupo para cada alumno.
- Creación de un ambiente de trabajo tranquilo y ordenado

## **3. Actitud de trabajo**

- Actitud de trabajo en el aula.
- En el grupo hay una atmosfera orientada hacia el aprendizaje
- Profesor entusiasmado con el currículo que se ofrece.

## **5. Satisfacción**

- Comportamiento del profesor: sonríe con frecuencia, tiene contacto físico positivo con los alumnos, muestra simpatía por los alumnos más allá de como aprendices, charla con los alumnos sobre cuestiones personales.
- Relación entre los alumnos: se comunican entre ellos de forma divertida, tienen un comportamiento relajado, serien... Scheerens y Bosker (1997).

Martínez-Otero (2001), menciona que la escuela se basa en una jerarquización y organización interna, que en sí misma, puede suponer conflicto. Los gérmenes escolares de la violencia hay que buscarlos en:

- La crisis y diversidad de valores de la propia institución escolar.
- La discrepancia en la disrupción de espacios, organización de tiempos, pautas de comportamientos, etc.
- El énfasis en los resultados de los alumnos y su comparación con la norma, así como la desatención de las personas y de los procesos educativos.
- La presencia de una cultura escolar hegemónica que puede chocar con otras que están en posición desventajosa.
- La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.

- El elevado número de alumnos y la dificultad de atención personalizada.

Tuvilla (2004), considera al ambiente socioeducativo de los centros, como un elemento esencial para mejorar la convivencia. Los centros como organizaciones, son espacios de una convivencia caracterizadas por las interacciones entre sus miembros, es un sistema abierto de aprendizaje y un medio caracterizado por la existencia de diversos conflictos.

La mayoría de los autores, consideran que un buen clima escolar se caracteriza por lo positivo de las relaciones interpersonales, por un sistema de reglas y normas claros y coherente en su aplicación, y por un nivel bajo de victimización, intimidación o maltrato Tuvilla (2004).

Finalmente, Tuvilla hace referencia al nivel Social. Este cuarto nivel examina los factores más generales que determinan las tasas de violencia. Se incluyen aquí los factores que crean un clima de aceptación de la violencia, los que reducen las inhibiciones contra esta y los que crean y mantienen las brechas entre distintos segmentos de la sociedad, o generan tensiones entre diferentes grupos o países.

En este sentido, siguiendo con la aportación de Martínez-Otero (2001), vivimos en una sociedad desigual, con grandes sectores afectado por la pobreza y el desempleo, este desequilibrio estructural actúa propiciando situaciones de inadaptación social y conductas antisociales.

Respecto a los Medios de comunicación, según datos recogidos de Fernández (1996), investigaciones realizadas por la Universidad de Illinois y la Universidad de Yale, demuestra que la tasa de agresividad y de comportamiento antisocial individual, se incrementa a medida que aumenta el número de programas violentos durante la etapa infanto-juvenil.

Fernández (1998), al analizar las causas de la agresividad distingue entre factores exógenos (contexto social, características familiares y medios de comunicación) y factores endógenos (clima escolar, relaciones interpersonales y rasgos personales de los alumnos en conflictos).

Por último, decir que a toda esta revisión de factores que influyen en la convivencia escolar y que se podría denominar como factores inherentes al contexto educativo, es decir, a las condiciones particulares de cada centro, hay que añadir otros factores sociodemográficos, que de acuerdo con Jares (2006), están condicionados por las culturas, los valores, las formas de organización, las formas de expresión, formas de enfrentar los conflictos y el contexto social, todos ellos factores más subjetivo a la hora de analizarlos. En esta misma línea se encuentran las aportaciones de Fernández (1998), y Martínez-Otero (2001).

## **5.3. MEDIDAS POLÍTICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

### **5.3.1. Principales iniciativas adoptadas en el marco Europeo**

El interés de la comunidad internacional por la educación para la convivencia y la cultura de paz están presente en numerosas declaraciones e iniciativas, que se reflejan de forma emblemática en la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998, que proclama el “Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de No violencia y de Paz en beneficio de los niños del mundo” (2001-2010). En este contexto una de las actividades celebradas por la UNESCO fue la reunión de expertos “Poner fin a la violencia en la escuela: ¿Qué 98,00% soluciones?” esta actividad forma parte del seguimiento del Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y niñas y en ella los expertos, los responsables de formular las políticas y los profesionales pudieron estudiar asuntos y problemas de vital importancia planteados en el Informe Mundial.

En el marco institucional europeo, desde los primeros años noventa ha existido una cierta sensibilidad de apoyo al trabajo docente e investigador para la mejora de la vida social en la escuela y la prevención de la violencia. Así, bajo el estímulo del Parlamento Europeo, la Comisión Europea comenzó a promover una serie de seminarios, conferencias y proyectos que permitirían ir avanzando en este campo de estudio y en la intervención educativa destinada a mejorar la calidad de los sistemas educativos, a través de una línea de trabajo poco formalizada en los currículos escolares: la educación para la convivencia y la prevención de la violencia. Blaya y Ortega (2006), En este contexto nació el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, fundado en 1998 por el equipo de investigación dirigido por el profesor Eric Debarbieux y la doctora Catherine Blaya. Eric Debarbieux apelo, en la reunión de expertos UNESCO, Informe (2007), a la participación de la comunidad internacional para hallar soluciones a la violencia en las escuelas. Presento el Observatorio Internacional sobre la Violencia Escolar, una organización no gubernamental con sede en la Universidad de Burdeos (Francia), que documenta la investigación científica sobre ese tipo de violencia. Afirmando que, gracias a su alcance mundial, el Observatorio podía difundir los resultados de las investigaciones pertinentes, beneficiarse de la comparación científica internacional y asegurar que el discurso sobre la violencia en las escuelas se ajustaba a las investigaciones científicas.

El Observatorio Internacional de la Violencia en el Entorno Escolar tiene como objetivos principales:

- Recoger, promover y difundir al mundo en torno a los estudios interdisciplinarios del fenómeno de la violencia en el entorno escolar.

- Llevar a cabo la evaluación científica de los estudios y análisis publicados sobre el tema de la violencia en el entorno escolar.
- Llevar a cabo la evaluación científica de los programas y políticas públicas para combatir este fenómeno.
- Hacer una evaluación permanente de la violencia en el ámbito escolar en todo el mundo y publicar de manera regular.
- Elaborar y difundir en torno a las propuestas concretas para la acción mundial en el campo sobre la base de los resultados de estudios científicos.
- Ayudar en la formación de profesores y profesionales.
- Proporcionar una formación en la investigación sobre la violencia en el entorno escolar y apoyar a los investigadores jóvenes que deseen emprender un trabajo en este campo.

Estudios longitudinales han permitido observar el efecto que van causando las distintas políticas públicas. En general, se procuran elaborar estudios en común, de ellos es ejemplo el que ha concluido el equipo español y francés (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2006), en el que se han establecido las tendencias generales de la victimización y agresión injustificada, y la comparación de muestras de jóvenes españoles y franceses.

Otras de las medidas adoptadas por el observatorio ha sido la creación de la revista virtual International Journal of Violence and School (en adelante la IJVs). Su Comité Científico incluye a investigadores de diferentes disciplinas y procedentes de 14 países diferentes. El objetivo es publicar artículos de un nivel científico muy elevado.

El IJVs busca promover el progreso en el conocimiento de un tema que a menudo se falsifica o es manipulados en la opinión pública: la violencia en las escuelas.

### **5.3.2. Principales medidas para la mejora de la convivencia escolar en España**

Es importante para la investigación poder citar ejemplos de convivencia en otros países como es el caso de España que en el ámbito Estatal, la ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la Cultura de Paz, ha establecido una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objeto de establecer la Cultura de Paz y No Violencia en nuestra sociedad. En el artículo 2 de esta ley se reconoce que corresponde al gobierno:

1. Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz, y la creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos.
2. Impulsar, desde la óptica de la paz, la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto,

materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado.

3. Promover la inclusión como contenido curricular de los programas de educación iniciativas de educación para la paz a escala local y nacional.
4. Combinar la enseñanza dentro del sistema educativo con la promoción de la educación para la paz para todos y durante toda la vida, mediante la formación de adultos en los valores mencionados.
5. Colaborar con la Organización de Naciones Unidas, en la promoción de Institutos Universitarios Especializados
6. Promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos.
7. Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.
8. Promover las tareas de construcción de la paz en áreas de conflicto con la participación de personal especializado”. Asimismo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en los párrafos c), k) y l) de su artículo 1, establece como principios del sistema educativo, la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, la educación para la prevención de los conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Por otro lado entre los fines del sistema educativo, en el artículo 2, letra e) se destaca:

“La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”. En el proyecto educativo, artículo 121, apartado 2, se dice: “Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la Acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación”. En el artículo 124, Normas de organización y funcionamiento. El apartado 1 y 2 recoge:

1. Los centros docentes elaboraran sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.
2. Las Administraciones educativas facilitaran que los centros, en el marco de su Autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento”.

En 2006, se firma el documento Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar, entre el Ministerio y las organizaciones sindicales. Dicho Plan pretende promover y desarrollar la convivencia desde el ámbito educativo.

### **5.3.3. Compromisos adquiridos en los planes de convivencia escolar**

- Creación del Observatorio estatal para la convivencia escolar
- El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar se crea en el año 2007 como órgano colegiado de la Administración General del Estado. Su objetivo es contribuir a la construcción activa de un ambiente de convivencia escolar adecuado.

Tiene la misión, entre otras, de recabar cuanta información sobre el poder de las instituciones, públicas y privadas, que están implicadas en la mejora del clima escolar en los centros educativos para analizar situaciones, hacer diagnósticos y proponer medidas que favorezcan la convivencia escolar, tales como:

- Estrategias de actuación específica contra la violencia escolar existente Estrategias de Círculos de calidad Smith y Sharp (1994), un grupo de personas se reúnen regularmente porque están interesadas en identificar, analizar y resolver problemas comunes.
- Estrategias de Mediación de conflictos Fernández (1998), consiste en que un grupo de personas, que deben ser aceptadas por la comunidad educativa como mediadores, son entrenados para desempeñar unas funciones específicas en la resolución de conflictos para facilitar una solución positiva.
- Ayudas entre iguales Cowie y Wallace (1998), Ortega y Del Rey (1999), en nuestro País, han desarrollado, la modalidad que consiste, que un grupo de chicos/as actúen como consejeros y ayudantes de chicos/as que están en un proceso de sufrir o haber sufrido violencia, malos tratos o abusos. Su finalidad es que estos chicos/as con problemas encuentren en la conversación y apoyo con otras personas, una solución a sus problemas.
- Método Pikas (1989), es una estrategia de intervención social, se utiliza para desarticular los vínculos prepotentes y agresivos de los grupos pequeños de víctimas y agresores. Se realiza un plan de modificación de las relaciones sociales que buscan que sean los propios agresores los que terminen ayudando expresamente a las víctima antes atacada. Se realizan sesiones individuales de trabajo para conseguir que cada miembro del grupo reflexiones sobre su propio comportamiento y actitud.

- Desarrollo de la asertividad para víctimas Ortega (1998), Consiste en realizar ejercicios de habilidades sociales que posibiliten que la víctima realice la secuencia completa de estar en una situación en la que debe tomar una decisión, y puede observar que los resultados son reforzadores de su autoestima.
- Desarrollo de la empatía para agresores Ortega (1998), son procesos educativos que establecen la sensibilidad emocional y afectiva en chicos/as que han vivido en ambientes violentos o poco afectivos *para la convivencia*. Barcelona. Grao.

## **5.4. CLIMA DEL AULA**

### **5.4.1. Definición:**

Galo (2003), define el clima del aula como la integración de una serie de elementos, que se refieren a necesidades emocionales satisfechas como: respeto a sí mismo y hacia los demás, crecimiento personal, identidad y autoestima, convivencia satisfactoria, asertividad del docente. También, se refiere a normas de convivencia que permitan relaciones interpersonales de calidad que propicien un ambiente de enseñanza y aprendizaje con eficiencia y seguridad.

### **5.4.2. Elementos del clima del aula:**

El clima del aula está constituido por una serie de elementos que tienen que ver con las necesidades emocionales satisfechas y una serie de normas de convivencia que mantienen un ambiente afectivo de aprendizaje.

En cuanto a las necesidades emocionales, uno de los elementos primordiales que debe satisfacerse, es el respeto a sí mismo y hacia los demás; es decir, tanto maestros como alumnos, merecen respeto y que por ningún motivo (religión, cultura, idioma, situación socioeconómica), deben ser discriminados. Toda persona tiene su propio valor; todos los seres humanos, poseen la misma dignidad y tienen los mismos derechos. Unido al respeto va el aprecio. Maestros y alumnos necesitan ser apreciados, no por lo que posean, sino por lo que son, por eso es importante, crear un clima del aula donde cada miembro del grupo se sienta estimado y aceptado.

Otro elemento, es el crecimiento personal de cada miembro del grupo. Cada integrante debe aumentar sus conocimientos, aprender destrezas y habilidades que les sirvan para mejorar su calidad de vida, cultivar valores, y mejorar su formación de una manera gradual, ya que no todos los integrantes del grupo-clase, tienen las mismas necesidades e intereses, así como el mismo ritmo de aprendizaje.

La identidad y autoestima, son necesidades emocionales que tienen que ser promovidas en el aula. Una persona, con alto grado de autoestima, es aquella que se siente orgullosa de ser quien es. La identidad se adquiere en el seno de la familia, de manera que los estudiantes ya la poseen, al iniciar su vida escolar, de ahí, que la escuela juega un papel importante en el fortalecimiento de la identidad y de la autoestima del niño o niña, por encontrarse unida a muchos aspectos de la convivencia en la clase. Por lo que es recomendable no hacer señalamientos de rasgos personales como: perezoso, inútil, malcriado, perdedor, incapaz entre otros, porque desempeñan el papel de predictores de la identidad y el alumno llega a verse como los demás lo clasifican, hasta el punto de sentirse marginado y tener una baja autoestima. Por lo que es fundamental, trabajar en lograr un clima afectivo en el aula, que permita la práctica de valores que fortalezcan la autoestima en los niños; y por consiguiente su identidad. Que aprendan a respetar y apreciar a sus compañeros; ensayos que repercutirán a lo largo de su vida como ciudadanos en los diferentes contextos donde se desenvuelvan.

La convivencia satisfactoria, es otra necesidad afectiva que debe ser satisfecha en el aula, y para lograrla, es fundamental la asertividad del docente, para que los alumnos, tengan libertad para actuar y tomar decisiones; sin perder de vista los intereses del grupo. Los problemas que se presenten deben ser resueltos, a través, del diálogo. Es necesario que docentes y estudiantes pongan en práctica la inteligencia emocional a la hora de solucionar conflictos, con el fin de lograr una convivencia en armonía, que permita el desarrollo de la personalidad de los estudiantes; que aunque tengan que enfrentar problemas sepan resolverlos con una actitud madura e inteligente.

En el salón de clase es necesario tener normas de convivencia, la cuales tienen que estar claras para los estudiantes; es bueno que el docente haga sentir a los discentes que se les toma en cuenta a la hora de elaborarlas, para que sientan que colaboraron en las mismas, para lograr durante el proceso educativo seguridad y confianza para todos; lo que redundará en el éxito de las metas que se propongan como sujetos curriculares.

El trabajo escolar debe desarrollarse con un mínimo de interferencias, especialmente internas, como: ruidos, interrupciones impertinentes, distractores entre otros, y así poder alcanzar las metas propuestas. Pero para lograr esto, maestro y alumnos deben cumplir con las normas establecidas por el grupo.

El alumno debe sentirse seguro, al ir alcanzado las competencias de cada área y esta, es tarea del maestro. Con una buena planificación sabrá hacia dónde se dirigen los procesos de aprendizaje, cómo los va a realizar y si se ha alcanzado los objetivos, además debe tenerse presente que no todos los niños/as avanzan al mismo ritmo, por lo que se debe crear espacios para atender casos particulares y de esta forma apoyarlos cuando tengan alguna dificultad en su aprendizaje.



Deben evitarse agresiones físicas o verbales en el aula, tanto de parte del docente como entre estudiantes, porque esto puede afectar la autoestima e integridad de los niños/as. Por lo que es fundamental hacer hincapié, sobre el valor del respeto como base de la disciplina y de la convivencia pacífica.

También, es importante que el maestro, a la hora de planificar los contenidos del currículo, tome en cuenta una serie de factores como: área de trabajo (urbana-rural), cultura, idioma, situación económica, contexto en el que se desenvuelven los alumnos/as y recurso con los que se cuenta para que los contenidos tengan significado y los estudiantes satisfagan sus necesidades y las de sus comunidades.

Aguado, et.al. (2007), también, aporta al tema elementos necesarios del clima del aula al considerar que para interpretar el clima del aula se necesitan cuatro elementos clave:

La organización del aula en cuanto a:

- Distribución del espacio y tiempo, esto se refiere a la forma en que se distribuye el mobiliario comprendase mesas y sillas de alumnos y profesor. La estructuración temporal que se relaciona con horarios de las áreas que se vinculan con la propuesta curricular y el estilo docente.
- Ecología del aula referida a aspectos físicos como dimensión del aula, iluminación, aireación, aspecto estético, mantenimiento del aula. También se refiere a elementos de implicación y pertenencia, es decir, de apropiación del espacio en las paredes de la clase donde los alumnos puedan exponer sus trabajos informativos, noticias, opiniones, carteles entre otros; y crear espacios propios de comunicación e información en beneficio del grupo.

En relación a la ecología del aula también, Díaz (2002), cita a Beltrán, quien piensa que la estructura espacial es un factor que debe tomarse en cuenta, porque puede influir en la interacción de los estudiantes. Un lugar con espacio permite que el educando pueda moverse, se sienta cómodo y no moleste a los compañeros que están a su alrededor.

Lo contrario ocurre en los espacios reducidos donde los estudiantes no pueden caminar entre las filas lo que provoca cansancio físico que suele generar mal humor en los estudiantes por la incomodidad. Esta situación puede cansar y derivar en mal humor con repercusiones en manifestaciones de agresividad con sus compañeros y afectar negativamente en el desarrollo del proceso del aprendizaje. El resultado de esta incomodidad hará que los estudiantes estén tensos y ansiosos porque la jornada de clases finalice.

La estética en el aula es muy importante por lo que el docente no debe descuidarla. Se recomienda usar colores claros en paredes y escritorios. Usar plantas que propician tranquilidad

y belleza a los espacios y aprovechar para que los estudiantes aprendan a amarlas y cuidarlas. El material didáctico debe ser atractivo y en su elaboración deben participar los mismos estudiantes lo que contribuye a que los cuiden. Adicionalmente este material refuerza los contenidos que se desarrollan.

El docente debe acomodar la clase de acuerdo al trabajo que se realiza durante la jornada así, al utilizar medios audiovisuales o exponer temas, se trazan filas rectas, pero cuando hace uso de estrategias de aprendizaje como debate, mesa redonda, grupos cooperativos puede utilizar el círculo. Es importante que los estudiantes se formen el hábito de dejar la clase en orden cuando se hace necesario mover los escritorios. La labor del docente también tiene que centrarse en la participación de todos los estudiantes, práctica de valores en cuanto a la no discriminación de los educandos por cualquier razón. Reforzarles que la educación orienta a que se practique como norma de vida aceptar y tratar con respeto a nuestros semejantes.

- a) Programación de los contenidos y procedimientos: debe realizarse de acuerdo a las necesidades del grupo de alumnos y sus expectativas de aprendizaje, asimismo, una metodología activa que favorezca la motivación por el aprendizaje.
- b) Las relaciones interpersonales: es la calidad de comunicación entre profesor-alumno y alumnado entre sí; así como las relaciones de ayuda, valoración y respeto entre alumnos y entre profesor-grupo y viceversa.
- c) El estilo docente: se refiere a las cualidades y habilidades personales del profesor para afrontar el escenario del aula, su actitud ante los conflictos, así, como la gestión y manejo que muestre en los procesos educativos. Estos son elementos que tienen una influencia directa en los procesos de aprendizaje del alumno.

De acuerdo a la conexión que existe entre este conjunto de elementos el clima de aula variará de unos grupos a otros.

#### **5.4.3. Condiciones del aula:**

De acuerdo a Ainscow, et.al. (2001), para facilitar el aprendizaje de los alumnos además del tema de relaciones entre los estudiantes, es necesario también lo referente las relaciones entre docente - discente.

**a. Relaciones auténticas:** para que las clases sean eficaces la interacción maestro y alumno debe estar en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Los docentes deben propiciar un ambiente seguro de modo que los estudiantes sean tratados con justicia y respeto. Aceptarlos y valorarlos para que desarrollen autoconfianza, autoestima e identidad personal que repercuta en actos coherentes, que practiquen el saber escuchar, mejoren capacidades de expresión tranquila y ello repercuta en calidades de comunicación y relación entre ambos. Estimular al discente a

que asuma su propia responsabilidad de su aprendizaje, en suma que vea acrecentados sus aprendizajes derivados de la experiencia.

**b. Límites y expectativas:** si se quiere que los alumnos disfruten el aprendizaje debe crearse un ambiente en el que se sientan seguros y valorados, por lo que las normas de comportamiento deben ser formuladas con su participación mediante el aporte de ideas, análisis y luego llevar a consensos con el docente. De esta forma su aplicación será real, en armonía y hará viable el aprendizaje. Todos salen beneficiados porque los estudiantes avanzan en el aprendizaje y el docente se beneficia con la evidente contribución para elevar la calidad del ambiente de aprendizaje.

Es preciso que el número de reglas que se establezcan en el aula sea mínimo, para evitar desacuerdos, así también, deben basarse en principios que salvaguarden y promuevan los intereses de los alumnos.

**c. Planificar para enseñar:** La planificación de las clases y actividades del aula son fundamentales para el éxito de la enseñanza. El docente a la hora de planificar debe tomar en cuenta una serie de factores como la materia a enseñar, edad, experiencia de los alumnos, condiciones ambientales del aula, recursos disponibles, método y técnicas a utilizar, entre otros.

También es importante comprender que esta no termina al comenzar la clase. De hecho, las decisiones más significativas muchas veces son tomadas durante el desarrollo de la misma, por ejemplo: si un estudiante desea compartir una experiencia vivida o preguntar sobre temas fuera de contexto y otros que pierden el interés o no se comportan bien. Todos estos acontecimientos deben contemplarse a la hora de planificar.

**d. Repertorio docente:** se refiere al conjunto de destrezas, estilos, modelos y enfoques de enseñanza que los maestros eficaces deben disponer para que los alumnos desarrollen conocimientos, comprensión, destrezas y actitudes.

Los maestros eficaces poseen los repertorios más desarrollados de destrezas y de estrategias docentes.

Entre las destrezas docentes se pueden mencionar:

- De organización: ordenar materiales y fuentes de información.
- De análisis: separar y analizar fuentes complejas de información.
- De síntesis: crear explicaciones con las ideas.
- De presentación: clarificar información compleja sin dañar su integridad.

- De evaluación: juzgar el trabajo de los alumnos con el fin de darles información adecuada sobre el mismo.
- De dirección: coordinar el trabajo de los alumnos, grupos y dinámicas.
- De valoración del ejercicio docente: mejorar la enseñanza continuamente.

#### 5.4.4. Rol del docente en el aula:

Según Gómez y Mir (2011), el rol del docente en el proceso educativo es prioritario. El educador es quien da vida y sentido a toda organización escolar. Es la persona que mantiene un contacto más prolongado con el educando, quien espera de su profesor comprensión, simpatía y justicia; por lo que el papel del docente es decisivo en la vida del estudiante ya que lo lleva a vencer sus miedos, inseguridades, desajustes, preocupaciones y lo hace enfrentar el futuro con esperanza, optimismo y valor.

El profesor debe tener la habilidad de crear un ambiente de autoestima y seguridad en el aula para que el alumno asuma retos creativos y cognitivos. El clima del aula debe ser:

- **Receptivo:** proporciona al alumno seguridad y facilite la sincronía entre el pensamiento y la conducta.
- **Abierto:** genera confianza con el docente.
- **Estimulante:** motiva al alumno a encontrar soluciones y afrontar nuevos retos.
- **Colaborador:** facilita posibilidades, medios y recursos para desarrollar y profundizar en todos los temas que los motiven.
- **Participativo:** que le haga sentir miembro del grupo para poder aportar y recibir afecto, estímulo y compañía.
- **Positivo y alegre:** los juicios de valor y críticas serán positivas y optimistas.

#### 5.4.5. El profesor debe evitar ser

- **Excluyente:** rechazar intereses y planteamientos diferentes y preguntas espontáneas de los alumnos.
- **Limitador:** es decir, aislar al alumno. que se encierra en sí mismo por ser tímido o por sentirse diferente.
- **Pasivo:** despreocupado y cae en la rutina.
- **Restringido:** que todo lo prohíbe y usa la repetición, como sistema para llenar el tiempo.

#### ***5.4.5.1. Cualidades que debe tener el docente:***

Un docente eficaz debe poseer cualidades necesarias para el ejercicio del magisterio, por lo que Nérici (2000), propone la siguiente clasificación:

**Capacidad de adaptación:** es importante que las relaciones interpersonales entre maestro y alumno sean cordiales pues esto ayudará a los maestros a conocer más a sus estudiantes, saber qué intereses y necesidades tienen para organizar el proceso de aprendizaje de acuerdo a las características que prevalezcan en el grupo de estudiantes.

**Equilibrio emotivo:** esta es una cualidad importante por lo que el profesor debe presentar un comportamiento equilibrado y sereno de manera que inspire confianza en sus alumnos sobre todo si trabaja con adolescentes.

**Capacidad intuitiva:** puede llevar al profesor a percibir estados de ánimo del alumno en particular o de la clase y así evitar o controlar situaciones que podrían evolucionar desagradablemente, y de esta manera ofrecer la posibilidad de ayudar al alumno en el momento oportuno.

**Sentido del deber:** es una cualidad necesaria en el magisterio sobre todo porque la educación es una función social y se trabaja con seres humanos que esperan mucho del docente. Por lo que el sentido de responsabilidad debe prevalecer en la vida profesional de todo maestro.

**Capacidad de conducción:** el liderazgo del docente es imprescindible para aclarar y guiar el camino de los alumnos pues admiten sus limitaciones y están a la espera de que la escuela los conduzca hacia una meta, pero no cualquier tipo de conducción conviene, especialmente en la pubertad y adolescencia. Lo autoritario aporta poca ventaja, por consiguiente la que más conviene es lo democrático porque es lo que aclara, anima y estimula al estudiante a caminar, pensar por sí mismo, ser independiente y responsable sus actos.

**Amor al prójimo:** esta es una cualidad que debe caracterizar a un maestro. El docente, siempre debe estar dispuesto a ayudar a su prójimo porque es una parte de su vocación. Cuando existe esa conexión entre docente y alumno el clima del aula es agradable y el proceso de enseñanza se convierte en algo divertido para los alumnos.

**Sinceridad:** el docente debe ser auténtico coherente y sincero porque nadie puede pedir lo que no da; si el maestro quiere que sus alumnos sean sinceros debe educar con el ejemplo.

**Interés científico, humanístico y estético:** el docente debe tener una cultura general mínima para tener la capacidad de orientar o indicar la dirección sobre temas de cultura general cuando

un estudiante o grupo de estudiantes se lo solicita. Para esto es importante que el profesor se actualice constantemente, a través de la lectura de libros, periódicos, revistas y esté al tanto de todos los movimientos científicos, sociales y culturales.

**Capacidad de aprehensión de lo general:** es necesario que el docente ofrezca la posibilidad de comprender o interpretar lo que hay de general en los hechos particulares, a fin de enseñarle al estudiante salidas y sendas que se abren al mundo, a lo general. Por ejemplo, que en moral en lugar de sentir compasión por lo sucedido a un amigo, aprenda los principios rectores de la responsabilidad social.

**Espíritu de justicia:** es trascendental que el docente aplique este valor dentro del aula no solo por el propio espíritu de justicia sino también para poder captar mejor la confianza y simpatía de sus alumnos y estimular la práctica de la vida democrática en la escuela. El docente justo es aquel que establece normas iguales para todos, escucha y comprende sin excluir a nadie; elimina todo tipo de privilegios.

**Disposición:** el buen docente siempre está dispuesto a escuchar con interés a sus alumnos, a atenderlos y aconsejarlos en sus dificultades, crear el ambiente propicio para que el alumno pueda confiar en él.

**Empatía:** capacidad que debe tener el profesor de colocarse en la situación de sus alumnos y vivir esa situación para poder comprender y orientar mejor su formación y llevarlo a superar sus dificultades. La empatía facilita la comunicación entre maestro y alumno.

**Mensaje:** el docente se debe caracterizar por tener la capacidad de sentir que siempre, tiene algo que compartir con su prójimo, en este caso sus alumnos.

Todas estas cualidades citadas por Nérici (2000), constituyen un factor importante en el establecimiento de un clima del aula favorable para llevar a cabo los procesos enseñanza-aprendizaje.

#### **5.4.6. Relación entre maestro y alumno:**

En cuanto a las relaciones entre profesor y alumno Izquierdo (2002), expone que estas deben ser amistosas, llenas de simpatía, confianza, cooperación y constructivismo. Los docentes deben tener presente que el alumno es una creación única, que los problemas, deseos, aspiraciones, frustraciones, emociones y experiencias, de éste no son las de aquel.

La relación profesor y alumno se debe centrar en lo que el estudiante hace, por qué lo hace y para qué fin lo hace. Un buen docente debe entregarse a sus alumnos, entusiasmarlos, tenerles paciencia, ser honesto y mostrar siempre una predisposición a la ayuda, a la comprensión, al

desarrollo de la iniciativa y creatividad, a practicar una pedagogía que va al encuentro de las necesidades del alumno y de sus realidades psico-sociológicas.

Está comprobado a través de estudios realizados que el maestro que es aceptado y admirado por sus alumnos logra más que su colega excelente científico; pero nada integrado en el grupo. El profesor debe ser la persona que anima, que despierta estímulos e inquietudes, que fomenta siempre unas excelentes relaciones dentro del aula.

Asimismo, se puede afirmar que existen tres principales formas de relación entre maestros y alumnos, tres estilos de relacionarse y de servir como animador del grupo:

- **El estilo autoritario:** esta actitud autoritaria del profesor se caracteriza porque los alumnos tienen poca participación dentro del aula y están sometidos a las disposiciones del maestro, lo cual crea un clima de egocentrismo que impide el progreso de la clase, pues se intensifican la envidia, el egoísmo y la desconfianza.
- **El estilo animador (dejar hacer):** es una actitud pasiva del docente porque no interviene activamente en el quehacer educativo. Los estudiantes reciben poca ayuda en su actividad, la clase se vuelve indisciplinada, se pierde el espíritu de estudio y el hábito de trabajo. Aparecen actitudes emocionales negativas en los alumnos como frustración y desinterés.
- **El animador democrático:** es aquel docente que tiene una actitud objetiva y realista, se sujeta a la ley del compañerismo, cooperación y participación en la solución de problemas reconocidos conjuntamente. El criterio para animar democráticamente consiste en la buena voluntad y capacidad del docente para inducir a los alumnos al trabajo en equipo. En este estilo hay una interacción permanente entre profesor y discípulo. Se trata, más bien, de un compromiso de todas las disposiciones existentes en el aula. En este sistema los mismos estudiantes evalúan su trabajo y el de su clase.

Es evidente, entonces, que la actitud democrática del docente en relación con los alumnos es la más conveniente ya que al aplicarla se logrará un trabajo de colaboración realizado con gusto e interés que constituye la base de un buen clima del aula.

#### **5.4.7. Formación docente y desarrollo del profesorado:**

Izquierdo (2002), así su preparación debe organizarse en torno a cuatro grandes componentes: científico, psicopedagógico, cultural y práctico.

- **Componente científico:** los maestros deben tener dominio sobre el contenido de las cursos que van a impartir y así poder elaborar distintas estrategias para ayudar al alumno a aprovechar mejor su aprendizaje. Es importante que los docentes estén en

constante formación para estar al día sobre los distintos avances de la ciencia y tecnología, y de la existencia de nuevas técnicas y métodos de enseñanza.

- **Componente psicopedagógico:** por medio de este componente el maestro se prepara para observar todo lo que pasa a su alrededor, saber con qué recursos cuenta, conocer a sus estudiantes ya que cada quien tiene características particulares. Es importante también que sepa relacionarse con sus demás compañeros de trabajo, saber cómo comunicar o expresar sus ideas, dominar su voz y su expresión corporal para no ofender a nadie, recordar siempre que es un ejemplo a seguir.
- **Componente cultural:** el docente debe poseer una cultura de ámbito general y una cultura específica de conocimiento del medio donde labora ya que debe conocer el medio en el que se desarrollan sus alumnos, el cual, cada vez, es más complejo porque las nuevas generaciones adquieren conocimientos que va más allá de su propio entorno. Por lo que el docente debe actualizarse e ir a la vanguardia de los avances de la ciencia y la tecnología.
- **Componente práctico:** a través del estudio y la reflexión sobre la práctica docente el educador profundiza en su realidad educativa, experimenta y adecúa las bases curriculares recibidas al contexto donde labora. Es decir contextualiza los contenidos a la realidad del estudiante.

## 5.5. LA COMUNICACIÓN Y EL CLIMA DEL AULA:

Ainscow, et.al (2001), en su investigación ponen de manifiesto que el aprendizaje y la enseñanza en el aula tienen lugar, sobre todo, mediante la comunicación interpersonal entre docentes y alumnos. El contexto en el que se produce esta comunicación es construido y negociado mediante la comunicación verbal y no verbal.

Por otra parte Molinar y Velásquez (2010), sostienen que la comunicación es útil en todas las actividades humanas: trabajos, estudio, convivencia. De ahí la importancia de desarrollar esta habilidad para alcanzar un clima de aula favorable donde se compartan experiencias y conocimientos.

Una de las características que debe poseer el docente es la habilidad para comunicar sus ideas y para esto debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Aprender a escuchar.
- Dar valor a las palabras, es decir, cumplir cuando se dice o promete algo.
- Utilizar un lenguaje claro y apropiado.
- Usar ejemplos para ilustrar, clarificar o comprender una idea.



- Considerar los sentimientos y emociones a través de la empatía para comprender los sentimientos e intereses de los alumnos.
- Preocuparse porque la otra persona entienda lo que se le quiere comunicar.

Actualmente la comunicación está desequilibrada porque el profesor es el que habla la mayor parte del tiempo y el papel del alumno es más receptivo. Sin embargo, si se quiere formar ciudadanos que participen con sus ideas para mejorar la comunidad donde se desenvuelven y crecer como personas; se necesita promover la participación en el aula a través de un clima de confianza.

#### **5.5.1. Interacción entre alumnos y aprendizaje:**

Según, Moreno y García (2008), la interacción entre compañeros conforma el medio ambiente inmediato de mayor impacto para el estudiante. Por ser una relación entre iguales en donde en muchas ocasiones existe afinidad y es mucho más frecuente, intensa y variada que la existente entre profesor y alumno. Situación que favorece el aprendizaje.

Por consiguiente, los procesos cognitivos se benefician de la buena comunicación entre estudiantes quienes organizan el conocimiento a nivel mental en un ambiente de convivencia agradable; lo que permite coordinar puntos de vista diferentes a favor de un aprendizaje cooperativo que incide en el rendimiento escolar. Es necesario mencionar que cuando el profesor planifica la enseñanza no se suele explicitar el tipo de relación que van a desarrollar los alumnos.

#### **5.5.2. Rendimiento Escolar:**

Santillana (1997), define el rendimiento escolar, como el resultado de todo un proceso de formación integral, alcanzado por los alumnos por un período determinado de tiempo, el cual es expresado a través de una nota numérica.

#### **5.5.3. Factores que influyen en el rendimiento escolar:**

De acuerdo con Torres (2000), son varios los factores que influyen en el rendimiento escolar, entre estos están: factores extra-educativos y factores intra-educativos. Son factores extra-educativos los siguientes:

- Nivel socio-económico: el ingreso económico de la familia constituye una causa del bajo rendimiento de los estudiantes, máximo si son varios hijos en edad escolar ya que no cuentan con los materiales necesarios para su aprendizaje.
- Nutrición: es un factor determinante porque niño desnutrido no tiene buen rendimiento escolar.

- Actitud de la madre: depende, si ella piensa positivamente influye de la misma forma en la mente del niño; pero si por el contrario tiene una actitud negativa los resultados van a ser desfavorables. También tiene mucho que ver las aspiraciones que la madre tenga, muchas veces varían según si es hombre o mujer.
- Escolaridad de las madres: el grado de estudio de las madres algunas veces incide en el rendimiento de los alumnos porque si la mamá posee una preparación académica puede apoyar a su hijo en las tareas escolares e incluso reforzar conocimientos aprendidos en clase.

En cuanto a los factores intra-educativos que influyen en el rendimiento escolar se pueden mencionar:

- El tamaño del grupo que atiende cada docente: si los grupos son muy numerosos hay menos atención hacia los alumnos, en cambio, si son pequeños la educación es más personalizada.
- Disponibilidad de textos: disponer de textos escolares en el aula es importante para apoyar el aprendizaje, pero es más importante analizar la calidad de éstos.
- Experiencia docente: factor determinante en cualquier área de estudio porque a través de la experiencia se puede corregir y mejorar el trabajo docente.
- Relación alumno-docente: este es un factor que tiene gran incidencia en el rendimiento escolar. El mayor y mejor rendimiento está vinculado a maestros con una buena relación con sus estudiantes.
- Cambios de profesor durante el año escolar: si los cambios son constantes van afectar negativamente en el rendimiento de los alumnos porque cada docente utiliza distintos métodos y técnicas de enseñanza.
- Equipamiento: escuelas mejor dotadas están asociadas a un mejor rendimiento escolar.

#### **5.5.4. Cómo mejorar el rendimiento escolar:**

Torres (2000), la enseñanza, no solo implica la asimilación de contenidos sino también el desarrollo de las capacidades y actitudes personales de cada alumno; para esto, el profesor no debe preocuparse solamente de la asignatura en sí, sino de los alumnos en calidad de aprendices. Enseñar entonces, es dirigir técnicamente el aprendizaje de los alumnos Izquierdo dos mil.

La actitud del alumno frente al estudio constituye un factor significativo en su rendimiento, si ésta es positiva su capacidad de retención va ser efectiva, pero si por el contrario no hay buena disposición los resultados son negativos. Por lo que el docente debe motivar el aprendizaje para despertar el interés de los niños/as y desarrollar en ellos la capacidad de estudiar de una forma

reflexiva y poder comprender mejor los contenidos de estudio. Esta manera de estudiar fomenta el interés y facilita la concentración del alumno; pero requiere también de la elaboración de un plan de trabajo de acuerdo a las posibilidades personales del estudiante, sobre todo tomar en cuenta el tiempo y los recursos con los que se cuenta. Es importante también, para alcanzar un buen rendimiento escolar, proponerse metas u objetivos mediante una planificación concreta y realista.

Así pues, el estudiante requiere de la adquisición y el ejercicio permanente de hábitos por lo que sugiere lo siguiente:

- Reflexionar acerca de los hábitos de trabajo para saber si son los mejores.
- Realizar el trabajo de acuerdo a un plan para evitar pérdida de tiempo y recursos.
- Que se analice a sí mismo para saber cuáles son los hábitos a los que se ajusta mejor, pues cada estudiante tiene sus propias inclinaciones y preferencias.
- Que reflexione sobre cuáles son los mejores procedimientos para dominar la materia que más le interesa tomando en cuenta que cada objeto de conocimiento plantea sus propias exigencias, es decir, unas asignaturas requieren más memoria y otras más reflexión y análisis.

#### **5.5.5. Aprovechamiento de las clases:**

Aprovechar una clase exige prepararla antes de asistir a ella, por lo que se recomienda dar una lectura previa al tema que expondrá el profesor, para tener una idea general sobre la lección y poder participar en el desarrollo de la misma y exponer dudas y puntos de vista.

El rendimiento escolar y aprovechamiento de las clases se encuentran estrechamente relacionados. Por ello es importante buscar medios de carácter activo que permitan asimilar y profundizar los apuntes, consultas, repasos, entre otros.

Para alcanzar un buen rendimiento escolar se propone:

- Los apuntes o notas de clase son la base del estudio individual.
- Tomar apuntes en clase aumenta el rendimiento que se puede obtener de la misma.
- Elaborar un esquema mental del tema estudiado.
- Mantener saludables el oído y la vista por ser los sentidos que permiten poner atención en las clases.
- Tratar de estar lo más cerca del profesor tanto, física como afectivamente ayudará a captar mejor el mensaje que desea transmitir.

- Mantener una postura física correcta a lo largo de toda la clase. En los apuntes se deben destacar los puntos importantes y palabras que no se conocen.
- Es conveniente que al inicio de la clase se escriba la fecha y el título del tema dejando espacios libres al margen para hacer anotaciones posteriores.

#### **5.5.6. El método de estudio:**

Los métodos y las técnicas de estudio son instrumentos que facilitan la adquisición de conocimientos, deben formar parte esencial de las tareas docentes y orientar metodológicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar el rendimiento escolar.

Sin embargo enseñar a estudiar no consiste únicamente en capacitar técnicamente para la realización del estudio, sino también para fomentar en el estudiante una mayor responsabilidad por la eficacia de su estilo personal de estudiar. Por lo tanto hay que ayudar a los alumnos a descubrir y mejorar su estilo personal de estudiar para que aprendan más y mejor en menos tiempo.

También se debe incrementar la motivación hacia el estudio. Si se sabe estudiar la actividad es más atractiva e interesante y si se obtienen mejores resultados se obtendrá mayor estímulo en el aprendizaje.

Los resultados de este esfuerzo metodológico serán observados por el docente en las clases, las actividades de recuperación, en la asesoría y en el estudio dirigido.

#### **5.5.7. Organización del tiempo personal:**

El aprovechamiento adecuado del tiempo es básico en el rendimiento escolar. Establecer un horario de estudio debe ser un compromiso del estudiante ya que este permite estructurar el estudio de tal forma que se puedan satisfacer todos sus requisitos. En esta programación se debe tomar en cuenta varias actividades como: tiempo para estudiar, repasar, leer, hacer ejercicios y trabajos en cada área de aprendizaje. Por lo que es necesario planificarlas con sumo cuidado.

#### **5.5.8. Condiciones ambientales para el estudio:**

El lugar que se elija para estudiar y las condiciones físicas que éste reúna influirán grandemente en el rendimiento escolar. Es importante que se evite todo aquello que provoque distracción como ruidos, llamadas, visitas, alimentos, entre otros. Buscar un lugar que permita la concentración.

El mejor lugar para estudiar debe ser sencillo, con una iluminación adecuada para que no se produzca fatiga al leer. Contar con una temperatura agradable y buena ventilación, porque si se

carece de ventilación, el aire pierde el oxígeno y provoca dolor de cabeza, mareos, fatiga intelectual y entonces descende el rendimiento en el estudio.

Con relación al mobiliario se recomienda que sea una mesa personal sin brillo para que no haya reflexión de la luz sobre los ojos y evitar con esto cansancio en el estudiante. Sobre la mesa sólo se colocarán los útiles indispensables para el estudio (libros, diccionario, libretas, lápices, borradores, material de dibujo, entre otros).

En cuanto a la silla debe ser confortable pero consistente, de manera que el estudiante mantenga una posición erguida, esto evita el cansancio y facilita el rendimiento escolar. El orden y la limpieza deben ser cualidades de este ambiente para alcanzar un mejor trabajo intelectual. El ser ordenado ahorra mucho tiempo y contribuye a una mejor eficacia el orden exterior facilita el orden mental. El silencio es un factor bien importante a la hora de estudiar porque permite una mejor concentración, por lo que no se recomienda estudiar con música.

#### **5.5.9. El aprendizaje:**

Por su parte Izquierdo (2002), dice que la enseñanza tiene como punto de partida el proceso de aprendizaje como un medio para alcanzar los objetivos de la educación. Sostiene que el aprendizaje no es solo adquisición de conocimientos e información, sino que representa algo más importante, como la formación de hábitos, cambio de conducta como resultado de la práctica, cultivo de valores, aumento de recursos para enfrentar los problemas sociales y culturales de la vida.

El aprendizaje es tarea de toda la vida, comienza en la niñez, una parte considerable de las diversas conductas humanas son aprendidas, entre ellas: lenguaje, costumbres, creencias y actitudes. El niño o niña, ha de atravesar por un largo periodo de aprendizaje, llamado socialización, el cual le permitirá adaptarse a la sociedad en la que vive.

Es importante considerar que el aprendizaje previo, influye en el nuevo conocimiento, por eso es necesario partir de éste para después adentrarse en el nuevo.

También, es necesario, hacer mención de las variables que intervienen en el aprendizaje, entre las que se pueden destacar: las que corresponden al sujeto, las relativas a la tarea y las pertinentes a los métodos.

Actualmente, el estudio del aprendizaje se lleva a cabo valiéndose de una teoría muy general aceptada por la mayor parte de psicólogos y pedagogos:

**La teoría de la herencia y del ambiente.** Según esta teoría, el ser humano es producto de la herencia y del ambiente. El hombre posee una herencia definida, una constitución genética individual que determina en buena medida el comportamiento. Por otra parte, las condiciones del ambiente también contribuyen con el comportamiento e influyen directamente en la estructura psíquica y neurológica del sujeto forman su personalidad y su conducta. Así pues, el aprendizaje depende tanto del momento evolutivo del sujeto como de las circunstancias que le rodean. Un ejemplo para ilustrar la teoría es un niño pequeño que no puede aprender a resolver problemas matemáticos con cierto grado de dificultad, porque su momento evolutivo neurofisiológico no está preparado para ello; pero, por otro lado, si su grado de desarrollo le permite realizar el aprendizaje, sin embargo, las circunstancias ambientales no son favorables, también se puede estropear el desarrollo humano, al punto de impedir el perfeccionamiento intelectual.

#### **5.5.10. Elementos que influyen en el aprendizaje:**

##### **a) Individuales**

- Inteligencia
- Edad
- Motivación
- Aprendizaje previo.

##### **b) Métodos**

- Distribución de la práctica del aprendizaje, se recomienda intercalar periodos de descanso.
- Conocimiento de los resultados del aprendizaje, esto ayuda a corregir errores.
- Aprendizaje total o parcial de contenidos, va a depender de los casos.

##### **c) Significación del material**

- Se aprende mejor si el material es significativo y está ordenado.

#### **5.5.11. La motivación**

La motivación es clave en los procesos de la enseñanza-aprendizaje pues un alumno motivado siempre está dispuesto a dar su mayor esfuerzo para alcanzar los objetivos de aprendizaje. El reto del profesor es entonces hacer que el alumno se mantenga motivado aun cuando el curso escolar haya terminado.

Molinar y Velásquez (2010), cita el modelo de necesidades según Abraham Maslow, que sirve de guía para conocer más a fondo la motivación. De acuerdo a este modelo los seres humanos

actúan para satisfacer necesidades comenzando con las básicas para luego continuar con las superiores. Una vez satisfechas las necesidades ya no son motivadoras.

A continuación se presenta el modelo según Maslow:

- Necesidades físicas: Un estudiante con frío, hambre, sed tendrá dificultad para concentrarse en el estudio.
- Necesidad de seguridad: El estudiante necesita sentirse en un ambiente seguro y esto se logrará estableciendo reglas en el salón.
- Necesidad de pertenencia: El sentirse parte de un grupo ayuda al estudiante a hacer mejor esfuerzo.
- Necesidad de estima: El alumno tiene la necesidad de sentirse apreciado. Si el docente reconoce los logros de su alumno contribuirá a reforzar su sentimiento de autoestima y lo mantendrá motivado.
- Necesidad de autorrealización: Una vez cubiertas las necesidades básicas la persona tiene la energía para poder desarrollar todo su potencial y autor realizarse.

Por otra parte, existen diferentes tipos de motivación según la causa que los origina.

- **Motivación intrínseca:** Se actúa para satisfacer una necesidad interna, por ejemplo el alumno que se esfuerza en sus estudios para aprender y crecer como persona.
- **Motivación extrínseca:** Se actúa para obtener una recompensa o evitar un castigo, ejemplo el estudiante que estudia para recibir una buena calificación o evitar un regaño.
- **Motivación trascendente:** Se actúa con la finalidad de buscar un beneficio para otra persona, ejemplo un alumno estudia magisterio para poder enseñarle a otras personas

Molinar y Velásquez en sus estudios realizados citan la clasificación del profesor Zarzar (2000), quien de acuerdo a su experiencia sostiene que son motivadores para los alumnos los siguientes elementos:

- Sentirse a gusto en el salón de clases
- Tener una relación cercana, amigable y de colaboración con el maestro
- Ser aceptados como son aunque se les exija siempre ser mejores
- Ser tratados como personas con dignidad, y ver que se reconocen y respetan su derechos, igual que los de los adultos.
- Ser tomados en cuenta y participar en la toma de decisiones que les incumben.
- Ser tratados como personas inteligentes, maduras y capaces

- Trabajar con una metodología activa y participativa
- Comprender los temas desarrollados en el aula y estudiarlos.
- Poder expresar sus dudas y que el maestro se las responda en forma adecuada.
- Poder comprobar sus avances, tanto individuales como grupales, y que estos serán reconocidos por el profesor.
- Confirmar la aplicación práctica de los contenidos que se presentan en el salón de clase.

Además de los elementos arriba mencionados se pueden considerar como motivadores:

- Estar en un ambiente de igualdad y de justicia
- Enfrentarse a problemas que desafíen su intelecto
- Obtener buenas calificaciones

En conclusión, motivar es convencer a los estudiantes de algo que es valioso y de que merece la pena hacer un esfuerzo para conseguirlo. El verdadero maestro persuade, convence, no impone sus ideas arbitrariamente. Su reto es crear un clima de aula estimulante que ayude a generar en el alumno el compromiso y en interés por aprender y crecer como persona.

#### **5.5.12. La atención:**

Izquierdo (2000), argumenta que la atención es necesaria para aprovechar al máximo las horas de estudio y las explicaciones dadas en el aula. Según el autor los dos elementos claves de una buena atención son la motivación y la reflexión, pensar antes de actuar es un medio eficaz para lograr una buena concentración en lo que se hace, por su parte está comprobado que se atiende mucho mejor cuando se está motivado, en efecto, atender es responder a la motivación que despierta un objeto concreto.

Para que la atención sea efectiva es necesario saber escuchar y saber ver, es decir deben colaborar mente y cuerpo íntegra y armoniosamente en todas las acciones. Hay dos aspectos claves que determinan la atención en el alumno: uno positivo, que consiste en concentrarse en un estímulo determinado, y otro negativo, en el que se inhibe lo que no es importante para el sujeto. Según estudios realizados existen dos clases de atención: La atención espontánea que prevalece en los niños y es cuando una persona se siente atraída por estímulos exteriores y en ello no invierte ningún esfuerzo y la atención voluntaria que prevalece en los adultos y es cuando mediante un acto voluntario del sujeto, la atención se dirige a un objeto. Ésta requiere una elección y un esfuerzo para hacer caso omiso de la atracción que ejercen otros estímulos.



### 5.5.13. Propiedades de la atención

- **Adaptativa:** consiste en eliminar problemas externos, buscar los materiales adecuados para el estudio y un lugar desprovisto de objetos que pueden distraer y hacer perder el tiempo.
- **Constancia:** debe ser permanente y estar siempre motivada.
- **Profundidad unidireccional:** es hacer cada cosa en su momento y evitar las interferencias.
- **Extensión:** esta propiedad depende de la persona, de su capacidad de atención y de su motivación, lo cual le permitirá abarcar dos o más asuntos sin que pierda la concentración.
- **Concentración:** está condicionada por el interés y la motivación.

## 5.6. COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL

La comunicación ha sido determinante para lograr el entendimiento en todas las épocas de la humanidad. Puede decirse que la comunicación es el intercambio de información y la comprensión de mensajes entre dos o más personas con fines individuales o colectivos. Es una manera de conocer ideas, hechos, pensamientos, sentimientos y valores de los demás. Es un puente de significado entre los hombres que les permite compartir lo que sienten, conocen y superar los malos entendidos que separan a la gente de las metas institucionales.

Dentro de estas perspectivas, se encuentran diferentes conceptualizaciones sobre la comunicación, una de ellas es la de Barrera (1999), quien la define, como *“uno de los temas más complejos y de mayor interés en el poder social, educativos, económicos y profesionales por cuanto es la transferencia de información de un emisor a un receptor, siempre y cuando dicha información tenga el mismo el sentido e interpretación”* (p.70).

Todos estos aspectos en conjunto determinan las relaciones disímiles ante las comunicaciones y el logro de la gestión educativa la cual está determinado por el desempeño que logra el docente. Razón por la cual, la exigencia de la comunicación en toda estructura organizada se hace cada día más evidente para alcanzar los objetivos propuestos, la función es la de crear comprensión integral del trabajo cooperativo, no solo en relación con los fines, sino también en los procedimientos a emplear.

Por su parte, Koontz y Weihrich (2002) definen, la comunicación como *“un proceso en el cual existen una transferencia de información entre el emisor y el receptor, siempre y cuando tenga el mismo sentido e interpretación, comprendiendo el mensaje”* (p.89). El autor, visualiza la comunicación como el proceso en el cual un agente comunicador imparte, transmite o

intercambia ordenes, ideas, informaciones, hechos, consejos, trabajos o actitudes a un receptor valiéndose disponibles para ello. Los gerentes educativos deben considerar que los grupos que integran la organización se comunican entre sí en la búsqueda de la uniformidad a fin de establecer una realidad social. Realidad dada en las instituciones educativas cuando logra una adecuada comunicación por que se desarrolla en consecuencia u mejor desempeño cuando se detectan los cambios en las personas y de los grupos.

Así mismo, Melinkoff (1998), define la comunicación como *“el proceso de intercambio verbal y escrito para transmitir y conocer criterios, pensamientos y aspiraciones que pueden influir en el comportamiento de los individuos, de los grupos formales e informales”* (p.45). De ahí, que la comunicación permite mantener las relaciones interpersonales de la institución creando condiciones que hacen posible a través del entendimiento y compromiso los objetivos que se emprendan. Por ello, los directores educativos deben estar atentos a las estrategias educacionales utilizadas, a quien se le comunica, cómo y con qué posición, a objeto de evitar distorsiones que quebranten las relaciones afectivas entre los recursos humanos de la institución y su desempeño.

Un contexto educativo, Martínez y Nosnik (2001), sostiene, que la comunicación organizacional, dentro de las instituciones educativas, que no cuentan con la información adecuada, afecta en gran parte la acción de las actividades, por considerar. La comunicación como proceso importante en la relación entre directivos y docentes; estos últimos, deben estar informados de las decisiones que se tomen a nivel de dirección, un flujo de comunicación adecuado es capaz de suplir las necesidades básicas de información en las instituciones objetos a lograr los objetivos y metas institucionales; con el óptimo desempeño laboral de los docentes.

Siguiendo los planteamientos de los autores, es posible destacar que dentro de sus ideas resaltan los aspectos más importantes del proceso de la comunicación, entre estos: los agentes comunicadores, los fines, los objetivos, así como también el medio para lograr el proceso. Por ello, el establecimiento de un proceso comunicacional efectivo es esencial para:

- Establecer y divulgar los objetivos y metas institucionales.
- Desarrollar los planes para su cumplimiento.
- Organizar el recurso humano y de otros tipos en la forma más eficaz y eficiente.
- Seleccionar, desarrollar y evaluar a los miembros de la organización.
- Mandar, dirigir y motivar, así como crear un ambiente propio para el logro del desarrollo organizacional.

Las comunicaciones no solo facilitan funciones administrativas internas, sino también vinculan a la organización con su medio ambiente externo. Por consiguiente, González (2001), menciona

que es por medio del intercambio de información entre el personal de los diferentes niveles del sistema educativo que los docentes se enteran de las necesidades de los contribuyentes. Lo anterior implica que los gerentes educativos deben integrar, a través de los procesos comunicacionales, las políticas educativas internas de la organización con las políticas educativas nacionales a fin de orientar a los responsables de la ejecución del currículo para maximizar la capacidad productiva y la evolución institucional.

Según Martínez y Nosnik (2001), *“la comunicación es un proceso por medio del cual una persona se pone en contacto con otra a través de un mensaje y espera que esta última de una respuesta, sea una opinión, actitud o conducta”* (p.68), en otras palabras la comunicación es una manera de establecer contactos con una persona o grupos y para ello utiliza elementos que contribuyen al proceso de comunicación efectiva.

A continuación se presenta un cuadro, donde se identifican los elementos del proceso comunicacional, se expresa se expresa el significado de cada uno de ellos y la forma como se relacionan.

**TABLA 7 ELEMENTOS DEL PROCESO COMUNICACIONAL**

<b>ELEMENTO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>COMO SE RELACIONA</b>
Fuente	Punto de partida del mensaje	Determina el comportamiento deseado en el receptor
Codificación	Traducción en símbolos de la idea a transmitir	Unifica la traducción del mensaje entre el emisor y el receptor.
Mensaje	Lo que se desea informar	Organiza los símbolos de acuerdo al sentido del comportamiento deseado
Canal	Vía a través de la cual el mensaje llega al receptor.	Su selección depende del tipo de mensaje
Receptor	Objeto de la comunicación, persona a la quien va dirigido el mensaje	Representa el elemento clave en la comunicación. El mensaje debe tener significado para él
Efecto o decodificación	Cambios que ocurren en el receptor. Según el mensaje transmitido.	Son los cambios de conductas logrados en el receptor (resultados)
Retroalimentación	Informaciones al emisor para comprobar la validez de lo dicho.	Orienta a la fuente en su desempeño porque el receptor entienda el mensaje y se produzca el cambio esperado

**Fuente:** Melinkoff (1998)

El cuadro presenta los elementos que debe contener una comunicación efectiva; en efecto, para que una comunicación tenga éxito debe reunir las siguientes características:

- Una fuente con información adecuada y clara. Pueden ser una o varias personas con ideas, información y un propósito para comunicar.
- La codificación. Una vez que el emisor tiene una idea a comunicar, debe ser traducido en gestos o palabras orales y/o escritas.
- Un mensaje codificado efectivamente, a través de símbolos transmitibles. Es la forma que se le da a la idea o pensamiento que el comunicador desea transmitir al receptor.
- Un canal o medio que permita transmitir el mensaje en forma exacta y rápida, a pesar de las interferencias. Representa el vehículo por el cual el mensaje viaja del emisor al receptor.
- Un receptor capaz de manejar el mensaje decodificado, de tal manera que produzca la respuesta. Es la persona o personas que reciben el mensaje del emisor y al igual que aquel, está afectado por sus habilidades comunicativas, actitudes y el grado de conocimiento sobre el tema que se comunica.
- La decodificación o efecto que significa pasar del código a la idea, es decir, que el receptor encuentre el significado e interprete el mensaje que le envió el emisor.
- Un proceso de retroalimentación que facilita la información a la fuente sobre cómo se está percibiendo el mensaje enviado.

Al analizar el cuadro por Melinkoff (1998), y transferido hacia una organización educativa, se puede afirmar que los mismos comprenden siete elementos constitutivos: en primera instancia, la fuente que constituye el remitente, autor de las comunicaciones y la codificación elegida por el autor que puede ser verbal, escrita, gestual, formal o informal con la simbología adecuada para la organización y las palabras acorde al sujeto o grupo seleccionado para recibir la información. En segundo lugar se tiene el mensaje o contenido de la comunicación, la cual contiene dos categorías, la primera comprende todas aquellas noticias que pueden presumir son informaciones de carácter operativo, es decir que tienen la finalidad de hacer saber a la persona lo que debe hacerse y como lo debe hacer en relación con su posición en la institución y por lo tanto con su tarea específica. A este grupo pertenecen aquellas informaciones que expresan a cada uno, una valoración sobre la cantidad y calidad de su desempeño, sobre un posible programa para su adiestramiento y formación, así como aquellas concernientes a su carrera y retribución. La segunda categoría agrupa todas aquellas noticias de carácter más amplio, como las referentes a las políticas educativas, la marcha general de la institución y las ciertas innovaciones técnicas, y hechos transmitibles.

De acuerdo con Rusell (1999), para que la comunicación organizacional educativa dentro de las instituciones tenga efectividad deben tenerse en cuenta los siguientes principios:

- *Credibilidad* (p.63). Los instrumentos deben percibirse entre sí, como personas confiables que conocen bien lo que están comunicando. Porque cuando se rompe la credibilidad se debilita la comunicación entre directivos y docentes.
- *Claridad*. El idioma compuesto de palabras y símbolos es un elemento básico para el emisor y el receptor; el mensaje debe ser claramente comprendido por ambos. Si uno de los dos no conoce el idioma del otro o solo lo conoce en forma elemental, no puede existir una verdadera comunicación (lenguajes sociales, técnicos, jergas, modismos, regionalismos).
- *Rangos*. Muchas veces el rango o jerarquía puede entorpecer la comunicación. Es decir, cuando un subordinado se dirige al director algunas veces se entorpece debido a que no tiene fluidez verbal que le facilite el dialogo, si el director no brinda confianza, apoyo y simpatía, no se dará una comunicación efectiva.
- *Difusión del tiempo*. El tener mucho o poco tiempo para expresar lo que se quiere decir, puede incidir en la comunicación.
- *Sobre carga de comunicación*. Mucha información puede bloquear y confundir. Es indispensables que el director descargue la comunicación, la dosifique, la ordene y la clasifique. Es decir, se puede establecer la calidad de la comunicación y no la cantidad.
- *La confianza*. Existe confianza cuando el emisor y el receptor se tiene mutua franqueza lo cual hace que haya una mayor aceptación.

De lo anteriormente descrito se puede inferir, que los gerentes educativos deben considerar los principios de la comunicación efectiva para minimizar los factores que afectan las relaciones interpersonales con el resto del personal originando con frecuencia, conflictos que afectan la armonía del clima organizacional del proceso educativo en las instituciones escolares. Muchas de las barreras pueden ser superadas si se utiliza un lenguaje simple, concreto y directo cuidando los comportamientos no verbales y actuando con empatía.

### **5.6.1. Tipos de comunicación**

Para Koontz (1996), “*la manifestación de sentimientos, hechos, acciones y pensamientos se pueden realizar utilizando el lenguaje hablado o comunicación verbal, el lenguaje escrito y/o lenguaje corporal o comunicación gestual*” (p.76).

Comunicación verbal o testimonio del pensamiento que se expresa: Según el autor mencionado anteriormente, los medios de comunicación verbales presentan características favorables y desfavorables; en consecuencia es frecuente que se completen los tipos de lenguaje para completar las cualidades favorables de cada uno de ellos, incluyendo las ayudas visuales como reforzamiento en el logro de las metas propuestas.

La expresión oral puede ser directa, de persona a persona, de persona a grupo, intergrupar, o masiva. También se puede realizar mediante el uso de aparatos mecánicos o eléctricos, como las grabaciones en radio, cine, televisión, faxes, celulares y además. Aun cuando físicamente el sujeto no esté colocado frente a su interlocutor, emplear la voz como medio de comunicación produce sus efectos.

Las formas más comunes de la comunicación verbal comprenden los discursos, discusiones formales frente a frente, discusiones informales y los rumores. Valera (2001), señala que la principal ventaja de la comunicación verbal es que al utilizar el mensaje oral puede transmitirse y recibirse una respuesta al mismo tiempo, es decir, se da la retroalimentación rápida; sin embargo presenta como desventajas el de presentar mayor potencial de distorsión porque en ello puede inferir la confianza, la claridad de lo expresado y la credibilidad en la persona emisora de la información.

Por, ello y considerando lo expuesto por Valera (ob cit; pp.69-71), entre las claves para mejorar la comunicación verbal, los gerentes educativos deben considerar:

- Escuchar activamente los sentimientos y pensamientos que el interlocutor desea transmitir.
- Reconocer lo verdadero, es decir el interés en lo que la otra persona dice.
- Demostrar empatía, comprender a la otra persona con respecto a lo que está sintiendo.
- Mantener un dialogo asertivo, donde se pongan en manifiesto el uso de afirmaciones positivas.
- Indagar, valerse de preguntas discretas para saber cómo piensa y siente el otro.
- Utilizar técnicas de expresión personal, considerando que todos los sentimientos se expresan mediante afirmaciones verbales y corporales.

Aunque el tono y timbre son atributos naturales de la voz, se pueden modificar y educar a fin de crear una sensación melódica y rítmica que es lo que verdaderamente hace atractiva una conversación, un discurso o la lectura de un texto. De hecho. Aunque uno de los objetivos es que el tono no sea muy grave, ni muy alto, ni muy bajo, si no acorde con el timbre de voz y las condiciones acústicas, es importante utilizarlo lo mejor posible según el tipo de frase.

Comunicación escrita o documentos plasmados a través de la escritura: se realiza en las instituciones educativas a través de circulares, memorandos, periódicos escolares y carteleras. Davis (1998), afirma que por medio de un documento escrito es posible enviar el mismo mensaje a varias personas; ya que la comunicación escrita es de un solo sentido, es importante que el emisor escriba con claridad, utilizando los signos de puntuación y haciendo uso de las reglas ortográficas.

Para Davis (ob cit), la comunicación escrita presenta, al igual que los otros tipos, ventajas y desventajas donde, dentro de las ventajas se pueden señalar: la permanencia, esto se refiere a que siempre se posee la información en escritos para volverla a usar.

Se da la reflexión antes de escribir, es decir se puede pensar y definir bien lo que se quiere expresar antes de escribirlo definitivamente en un documento. Además se registra la información, lo cual sirve de fuente de consulta y puede tener uso posterior como medio de información.

Las desventajas que señala el autor son: no hay retroalimentación inmediata, por ello es clara la diferencia entre la interactividad que hay en la comunicación escrita y verbal en cuanto a un aprendizaje inmediato. Puede haber una interpretación equivocada del mensaje, al no existir una persona que explique el mensaje o su contenido, prestándose a otros entendimientos que no sean propuestos. Baja el nivel de interdependencia y fomenta el aislamiento.

En consecuencia, la Biblioteca Práctica de Comunicación (2004), propone ciertas claves para mejorar la comunicación escrita:

- Se debe recordar que los lectores no son los interesados en comunicar con efectividad, es el emisor.
- Tratar con atención y respeto a las personas a las cuales se les redacta.
- Actualizar la información.
- Conocer bien el tema sobre el que se concibe, ya que si no se conoce a profundidad será difícil explicarlos a los demás.
- Limitar el contenido del tema a los aspectos que se puedan desarrollar en el espacio disponible.
- Apoyar las ideas con datos, detalles, descripciones y ejemplos.
- Tener presente el nivel cultural y de conocimiento sobre el tema que tengan los destinatarios.

En conclusión, los emisores deben comunicar con efectividad de manera que al escribir un texto debe explicarse con claridad y conocer el nivel cultural del receptor.

Comunicación gestual o expresión facial o corporal: está constituida por mensajes enviados por medio distintos por medio de la palabra o escritura, como las expresiones faciales o movimientos corporales. Mediante los gestos se transmite y se apoya aquello que se está expresando verbalmente. Con mucha frecuencia se presentan problemas en la comunicación cuando se dice más de lo que se cree y menos de lo que se piensa con los gestos y las posturas, sobre todos en los inadvertidos que se manifiestan en microsegundos y transmiten una impresión tan fugaz como penetrante.

Al respecto, Valera (2001) afirma que *“la expresión corporal es el lenguaje del cuerpo, es un lenguaje universal y común que permite a los seres humanos comunicarse con ellos mismos y con los demás. Dicho lenguaje puede realmente contradecir a las comunicaciones verbales, lo que permite encarar la dinámica de las relaciones interpersonales. El cuerpo habla a través de las emociones”* (p.76), Ribeiro (2000), afirma que *“el campo de la comunicación interhumana es un fenómeno social que repercute en las relaciones interpersonales de los individuos en cualquier ambiente social, máxime cuando la conducta no asertiva que adoptan los individuos tiene incidencia en dichas relaciones, entendiendo como asertividad la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos”* (p.71)

Generalmente la comunicación gestual mantiene una relación de interdependencia con la comunicación verbal. Con frecuencia los mensajes gestuales tienen más significación que los verbales; en cualquier situación directa de comunicación los mensajes gestuales son inevitables. Los significados de algunos gestos son los siguientes: mover el cuerpo de un lado a otro mientras se permanece sentado o de pie denota fastidio, deseo de estar en otro lugar. Fruncir es muestra de contrariedad, desacuerdo y desconfianza. Repiquetear los dedos es síntoma de acabar pronto con la conversación. La mano cerrada apuntando con el dedo es el gesto que más produce irritación al interlocutor porque es considerado como imposición. La mirada fija indica amenaza. Los hombros levantados señalan duda, ignorancia sobre el tema.

Al respecto, la Biblioteca Práctica de la comunicación (2004), propone como clave para mejorar el lenguaje corporal:

- La distancia de seguridad para que el interlocutor no se sienta amenazado en su territorio.
- Asegurarse que los mensajes no verbales que emita sean consistentes con sus mensajes verbales facilitando la cooperación, el trabajo en equipo, la apertura y la sinceridad.
- Estar conscientes de los sentimientos y como afectan la comunicación.
- Verificar la interpretación de la comunicación gestual de una persona de manera correcta.
- Brindar confianza, con el tono de voz, para lograr el apoyo y lograr una comunicación efectiva.

En consecuencia, los gerentes educativos fundamentados en la conformación de climas organizaciones que favorezcan el desempeño laboral de sus docentes, deben considerar la percepción de las comunicaciones académicas y administrativas emitidas para garantizar el logro de los objetivos y metas institucionales, reflexionando en las competencias comunicativas, las relaciones, las metas y el contexto.



### 5.6.2. Estrategias del proceso comunicacional

Según Kootz y O'Donnell (1998), en una organización eficiente, las comunicaciones fluyen en varias direcciones: hacia abajo, hacia arriba y hacia los lados, de la misma forma. Rodríguez (1998) sostiene que el flujo de la comunicación se da en varias direcciones y destaca las siguientes: descendente, ascendente, horizontal y cruzada donde se presenta la comunicación en red y en cadena:

Comunicación descendente o vertical de arriba hacia abajo: se puede observar que la comunicación que ejercen los directores, generalmente es la de asumir una forma descendente. Sobre este particular Druker (1994), opina que *“las que las comunicaciones en sentido descendente no son eficaces y no pueden serlo”* (p.334). Lo expuesto, tiene sobrevivencia después que se han establecido exitosamente las comunicaciones en sentido ascendente. Son una relación más que una acción, una respuesta más que una iniciativa.

Según Martínez y Nosnik (2001), la comunicación descendente permite que fluyan mensajes desde la dirección hacia los subordinados, con el fin de proporcionar información en las instituciones: qué debe hacer, cuáles son los objetivos y metas a lograr, aconsejar, informar, dirigir y evaluar a los subordinados. Los tipos más frecuentes son: directrices, políticas, planes, orientaciones, órdenes y decisiones, distribución del trabajo, amonestaciones y procedimientos. Sin embargo Requeijo y Lugo (1996), señalan, que *“la comunicación descendente es aquella que permite dar a conocer a los empleados los objetivos y metas que persiguen la institución, así como la información necesaria para realizar su trabajo”* (p.41).

En el contexto educativo, las comunicaciones se dan en diferentes niveles jerárquicos, que van desde el nivel macro, siendo el más cuando la información viene de los directores a los docentes y de estos al resto del personal para transmitir ordenes, instrucciones, información o solicitar la ejecución de las actividades para el logro de los objetivos. Asimismo, la comunicación descendente es aquella que fluye de un nivel del grupo o la organización a otro más bajo.

En tal sentido, Valera (2001), afirma que existen claves que permiten mejorar la comunicación descendente en las instituciones educativas entre las que se pueden señalar:

- Que todo el personal tenga conocimiento de las metas y objetivos de la institución.
- Que se realicen comunicaciones más frecuentes y formales con los empleados.
- El director debe ser transmisor y receptor efectivo de la información.
- Que el director y demás jefes sepan administrar el tiempo.

Considerando las claves pautadas que entre los medios que se emplean en las comunicaciones descendentes en el ámbito educativo están los memorando, circulares, los manuales de políticas y procedimientos y los Consejos Generales de carácter informativo, donde la mayoría de los docentes ni hablan ni tienen potestad para objetar. Por desgracia, con frecuencia la información recibida de esta forma, se pierde o distorsiona a medida que desciende por la cadena de mando. La promulgación de políticas y procedimientos de la dirección no asegura la comunicación.

La comunicación ascendente está estrechamente ligada al flujo de comunicación, Requeijo y Lugo (1996), sostiene *“es aquella que usa para proporcionar información a las personas en estratos más altos”. Para el autor, es aquella comunicación que se utiliza para informar el logro de las metas, así como los problemas actuales. La comunicación ascendente hace que los administradores conozcan el sentir de los docentes y directores”*.

A tal efecto, Valera (2001), plantea claves para mejorar la comunicación ascendente dentro de las cuales se destacan:

- Mantener una comunicación clara con todo el personal, conversando acerca de temas relacionados con el trabajo, permitiendo la experiencia directa, la retroalimentación inmediata, la focalización personal, facilitando la asimilación de asuntos diferentes y la comprensión profunda y emocional de la situación.
- Mantener una orientación y capacitación continua sobre los programas que se implementan en la institución.
- Permitir la sugerencias y gratificando las ideas enriquecedoras.

En conclusión, la clave importante a considerar, en la comunicación ascendente es que presenta una perspectiva humana, ya que carece de toda característica impositiva y por lo general se hace implementar en medios participativos y democráticos. Los mensajes más frecuentes son las sugerencias de mejoramiento de procedimientos relacionados con las tareas, informes de desempeño, huelgas y reclamos que identifican las quejas y conflictos en busca de posibles soluciones.

Es importante resaltar que existen otros tipos de comunicación como la comunicación horizontal o lateral. Este tipo de comunicación es importante, en situaciones en que los miembros logran sus objetivos. Asimismo, Davis (1998), sostiene que la comunicación horizontal es aquella donde la comunicación se dará a través de redes de informaciones personales y sociales más que por jerarquías de mando o formal, siendo más flexible e inestable.

Este tipo de comunicación es la que se da en un lugar entre los integrantes de un mismo grupo de trabajo del mismo canal. A través de las cadenas de mando es lo que suele llamarse comunicación cruzada y de hecho está relacionada con la formación de grupos dentro de las organizaciones.

La comunicación cruzada, diagonal o entre grupo: es la que ocurre en un área funcional a otra, pero sin acudir a la jerarquización; es decir, una persona que esté ubicada en el área financiera puede enviar un mensaje y entablar relación comunicativa con un sub-gerente del área de producción en forma espontánea y natural. Este tipo de comunicación es la que menos se da en las instituciones de manera formal. Dentro de este tipo de comunicación existe las y externas, como son:

Comunicación de adentro hacia fuera: la comunicación de adentro hacia fuera, son las comunicaciones que salen del plantel y que no son parte del flujo de recaudos oficiales de obligatorio envío a las diferentes dependencias del Ministerio de Educación. Ejemplo de ellas, son las invitaciones para las reuniones, constancias de inscripción, entre otras.

La comunicación de afuera hacia dentro: son aquellas comunicaciones que reciben el plantel de otras instituciones. Así mismo, Davis (1998), sostiene que son aquellas que recibe el plantel de otras instituciones y que no forman parte de las órdenes, instrucciones y recaudos oficiales de envíos obligatorios por parte del Ministerio de Educación. La comunicación interinstitucional corresponde a la comunicación interna de la institución y la comunicación interinstitucional, corresponde a la comunicación entre instituciones. A esta comunicación pertenecen más bien a aquellas relacionadas con actividades especiales, relaciones públicas, propagandas, publicidad y solicitudes de donativos o ayudas, entre otras.

### **5.6.3. Los fracasos en la comunicación entre individuos se presentan, cuando:**

- Estos se comunican en un código distinto.
- El código en el que transmite el mensaje ha sido alterado dentro del canal.
- Existe una falsa interpretación de la situación.
- Se confunde el nivel de relación por el nivel de contenido.
- Existe una puntuación.
- La comunicación digital no concuerda con la comunicación analógica.
- Se espera un intercambio comunicacional complementario y se recibe uno paralelo (o bien simétrico).
- La comunicación entre individuos es buena cuando:
- El código del mensaje es correcto.
- Se evitan alteraciones en el código dentro del canal.
- Se toma en cuenta la situación del receptor.
- Se analiza el cuadro en el que se encuentra la comunicación.

- La puntuación está bien definida.
- La comunicación digital concuerda con la comunicación analógica.
- El comunicador tiene su receptor.

#### **5.6.4. Barreras de la comunicación.**

Los expertos señalan que en el proceso de comunicación, existen una serie de situaciones, interferencias y/o obstáculos denominados barreras comunicacionales, que se presentan tanto a nivel de la semántica como en lo emocional y social, las cuales dificultan la fluidez, el estilo y la comprensión del mensaje.

En este orden de ideas, Bounds y Woods (1998), Ghio y Hechim (1999), consideran el Marco de Referencia, las diferencias educacionales y de experiencia; Ochoa y Aguilar (2000) y Morales (2003), plantean como barrera comunicacional las diferencias culturales; Gordon y Garagorri (1997), señalan la falta de habilidad para una escucha activa, como elemento distorsionador de la comunicación. Laredo (2000), apunta a los diferentes significados dado a los gestos, señales y símbolos, como interferencias o barreras; recomendando considerar, para su adecuada interpretación, analizarlos en conjunto con otros movimientos corporales o con el mensaje verbal.

En función a lo planteado, los gestos, señales y símbolos que se utilizan en la comunicación tienen varias limitaciones, y una de ellas es el significado múltiples que se le da, ya que dependiendo de diferentes factores, pueden tener disímiles sentidos y si al interpretar se elige el significado erróneo o simplemente diferente al que eligió el emisor, se tergiversa el mensaje, generándose así una barrera o interferencia en el proceso de la comunicación.

Escobar P. (1994), por su parte indica que durante el proceso de comunicación pueden presentarse ciertos obstáculos que la dificultan y que es necesario detectar para evitarlos y lograr una comunicación eficiente.

Escobar clasifica las barreras de la siguiente manera:

- a) Semánticas. Es la parte de la lingüística que se encarga de estudiar el significado de las palabras; muchas de ellas tienen oficialmente varios significados. El emisor puede emplear las palabras con determinados significados, pero el receptor, por diversos factores, puede interpretarlas de manera distinta o no entenderlas, lo cual influye en una deformación o deficiencia del mensaje.

- b) Barreras físicas. Son las circunstancias que se presentan no en las personas, sino en el medio ambiente y que impiden una buena comunicación: ruidos, iluminación, distancia, falla o deficiencia de los medios que se utilizan para transmitir un mensaje: teléfono, micrófono, grabadora, televisión, etc.
- c) Fisiológicas. Son las deficiencias que se encuentran en las personas, ya sea del emisor (voz débil, pronunciación defectuosa) o del receptor (sordera, problemas visuales, etc.) que son factores frecuentes que entorpecen o deforman la comunicación.
- d) Psicológicas. Representan la situación psicológica particular del emisor o receptor de la información, ocasionada a veces por agrado o rechazo hacia el receptor o emisor, según sea el caso, o incluso al mensaje que se comunica; la deficiencia o deformación puede darse también por estados emocionales (temor, odio, tristeza, alegría) o por prejuicios para aprobar o desaprobar lo que se le dice, no lea lo que está escrito, no entienda o no crea lo que oye o lee.

De igual modo el autor citado puntualiza en el aspecto administrativo, que las barreras pueden ser por la falta de planeación, supuestos no aclarados, distorsiones semánticas, expresión deficiente, pérdida en la transmisión y mala retención, escuchar mal y evaluación prematura, comunicación impersonal, desconfianza, amenaza y temor; periodo insuficiente para ajustarse al cambio; o sobrecarga de información.

Según Edgar Tovar (2009), las barreras que se pueden presentar en el proceso mismo de la comunicación se les pueden denominar de la siguiente manera:

- a) Ambientales: Estas son las que nos rodean, son impersonales, y tienen un efecto negativo en la comunicación, puede ser incomodidad física (calor en la sala, una silla incomoda, etc.) distracciones visuales, interrupciones, y ruidos (timbre, teléfono, alguien con tos, ruidos de construcción.)
- b) Verbales: Estas son la forma de hablar, que se interponen en la comunicación, a modo de ejemplo: personas que hablan muy rápido, o no explican bien las cosas. Las personas que hablan otro idioma es obvia la barrera, pero incluso a veces nuestro propio idioma es incomprensible, por nosotros mismos, ya sea por diferencia de edad, clases sociales, nivel de educación e incluso entre dos profesionales, de distinto interés, como ejemplo: un médico, no podría hablar de temas medicinales con un ingeniero, sino solo con un colega o persona relacionada, con la salud. El no escuchar bien, es otro tipo de barrera verbal, cuando no existe atención.

c) Interpersonales: Es el asunto entre dos personas, que tienen efecto negativo en la comunicación mutua. Estas barreras interpersonales más comunes, son las suposiciones incorrectas, y las percepciones distintas.

- Una suposición, es algo que se da por hecho. Correcta o no correcta la suposición será una barrera en la comunicación.
- La percepción, es lo que uno ve y oye, es nuestro punto de vista, es decir, dos personas pueden percibir un tema con distinto significado, cuando tomamos un punto de vista como un hecho nos cerramos a otras perspectivas.

Los prejuicios con relación a la edad, sexo, raza, o religión son también barreras interpersonales. Estos prejuicios pueden ser tomados negativamente, según como se planteen.

Edgar Tovar (2009), comenta que los gestos utilizados en la comunicación no verbal, tienen varias limitaciones, y una de ellas son los significados múltiples, que se le dan en el proceso de decodificación.

Transfiriendo esto a las relaciones en el aula de clases, entre docentes y alumnos, aquel en la búsqueda de una comunicación debe partir de su marco de referencia, situándose en su experiencia como adulto, como profesional docente, para considerar las diferencias que lo alejan y/o acercan de sus alumnos, pudiéndole dar significado a estas y tomar medidas para minimizar situaciones comprometedoras de la comunicación y por ende de la relación entre ambos.

En ese mismo sentido es importante los procesos de decodificación que realice el docente, entendiéndose por esta la interpretación que se le dé al mensaje recibido, acercarse lo más posible a la intención deseada por el comunicador, y en la medida de que se logre tanto más eficaz será la comunicación.

En función de realizar una decodificación en correspondencia al mensaje emitido, es necesario que el docente conozca las barreras que interrumpen la comunicación y que están relacionadas con el proceso de decodificación. Según Gibson, E. (1992) son:

- **Marco de referencia:** Cada persona puede interpretar la misma comunicación de un modo diferente, según sea su experiencia previa.
- **Escucha selectiva:** Se tiende a bloquear la información nueva, en especial si está en conflicto con lo que se cree. Juicios de valor: El receptor se forma juicios de valor. Esto implica asignar una valía total a un mensaje antes de recibir la totalidad de la comunicación.

- **Credibilidad de la fuente:** Es la confianza y la fe que tenga el receptor en las palabras y actos del comunicador.
- **Problemas de semántica:** Las mismas palabras pueden significar cosas del todo distintas para diferentes personas. El entendimiento está en el receptor, no en las palabras.

#### **5.6.5. Tipos de Barreras de comunicación:**

Según Gibson, E. (1992), Cuando en un proceso o acto de comunicación se presentan dificultades para el logro del objetivo final de dicho proceso, estamos frente a una doble posibilidad:

- Comunicación sin comunicar.
- Comunicación sin respuesta.

En este sentido, se tienen que conocer cuál o cuáles son los obstáculos o barreras que limitan la claridad y efectividad que debe conservar el código, al momento de su envío, con la finalidad de proporcionar un mensaje preciso, que tenga como resultado, una respuesta o comunicación de retorno, adecuada y coherente con la idea principal, expuesta por él en codificador.

#### **5.6.6. Modelos de la comunicación.**

Las teorías de la comunicación necesitaron, al igual que cualquier disciplina académica una legitimación para ser considerada en el ámbito de la ciencia. De ahí la importancia del modelo de Shannon y Weaver, que desde la teoría matemática de la comunicación, plantearon el primer modelo, en 1949, que ayudaría a consolidar la teoría de la comunicación dentro del ámbito de las ciencias sociales.

#### **5.6.7. El Modelo de Shannon y Weaver (1981),**

La propuesta de Shannon y Weaver, basada en el paradigma de la teoría matemática de la comunicación, fue pionera y ha influido notablemente en los estudios de comunicación y muchos de los modelos que le siguieron son deudores de él, por ejemplo los dos próximos modelos.

Una de las causas del éxito de modelo de Shannon y Weaver fue que sintonizaban claramente con el esquema Estímulo-Respuesta del conductismo, aproximación dominante a principios del

siglo XX. El esquema E-R fácilmente se puede convertir en el modelo canónico de la comunicación E-M-R que ha dominado largamente la teoría de la comunicación funcionalista. Como apunta Abril (1997: 21) “Las corrientes funcionalistas y conductistas de la sociología y de la psicología social fueron especialmente sensibles al hechizo „económico“ del modelo „E-MR’...”

El modelo de Shannon y Weaver aunque se centraba en un aspecto concreto de la comunicación: la eficacia en la transmisión de mensaje, sin embargo se partía de una concepción amplia del fenómeno comunicativo.

Weaver (1981), consideraba la comunicación como el “conjunto de procedimientos por medio de los cuales un mecanismo (...) afecta a otro mecanismo.”. Como puede apreciarse esta idea sintoniza perfectamente con uno de los elementos fundamentales del proceso de comunicación como es su capacidad de influencia. Aunque para Weaver (1981), en la comunicación hay que distinguir tres problemas distintos y sucesivos. En primer lugar, en la comunicación, se plantea un problema técnico: ¿Con qué precisión se pueden transmitir las señales de la comunicación? El segundo problema es semántico: ¿Con qué precisión los mensajes son recibidos con el significado deseado? Por último estaría un problema de efectividad: ¿Con qué efectividad el significado recibido afecta a la conducta del destino en el sentido deseado por la fuente de la información?

Para la teoría matemática de la comunicación el problema técnico es el problema fundamental, porque si la transmisión no se produce eficazmente, de hecho, los otros problemas ni se plantean. En definitiva como señala Weaver (1972) *“los problemas que han de estudiarse en un sistema de comunicación tienen que ver con la cantidad de información, la capacidad del canal de comunicación, el proceso de codificación que puede utilizarse para cambiar un mensaje en una señal y los efectos del ruido.”* (P. 36).

#### **5.6.8. El Modelo de Schramm, W. (1954).**

Para Schramm, W. (1954), el medio de comunicación de masas es un sujeto comunicador que, al igual que la persona, es un decodificador, intérprete y codificador. Es decir, un medio de comunicación masiva es un receptor de acontecimientos que codifica e interpreta, de acuerdo las lógicas productivas del periodismo. Los inputs que recibe la organización productiva son acontecimientos provenientes de distintas fuentes, e incluso el feed-back de la propia audiencia. A continuación, se da forma al acontecimiento convirtiéndolo en noticia. Así, el comunicador codifica el mensaje que va a transmitir (Rodrigo 2005). La organización comunicativa transmite multitud de mensajes idénticos. En la recepción de estos mensajes hay que distinguir tres niveles.



En primer lugar, estos mensajes son recibidos por una audiencia masiva. Cuando hablamos de medios de comunicación de masas, las masas son la audiencia. En segundo lugar, cada receptor individual, aunque forma parte de la audiencia masiva, va a decodificar, interpretar y codificar los mensajes que reciba. Es decir, la interpretación de estos mensajes es un acto individual que hace cada uno de los lectores oyentes/telespectadores de los medios de comunicación masiva.

Por último, hay que recordar que esta persona tiene múltiples contactos sociales en su vida cotidiana. Los individuos se relacionan con distintos grupos en los que comentan los mensajes transmitidos por los medios de comunicación masiva. Téngase en cuenta que muchos de los temas que se comenta en los distintos grupos sociales (familia, amigos, compañeros de trabajo, etc.) han sido servidos por los medios de comunicación, pero precisamente en estos grupos se reinterpretan los mensajes mediáticos. En los grupos hay que destacar la existencia de los líderes de opinión. Los líderes de opinión suelen tener un mayor contacto con los medios o un nivel de educación más alto; esto les permite hacer de tamiz entre los medios de comunicación y los otros miembros del grupo. La efectividad de su reinterpretación se debe a varios factores:

- a) Tiene una competencia reconocida por el grupo;
- b) es digno de confianza, al ser miembro del grupo y no representar ningún interés ajeno;
- c) en el contacto cara a cara puede adaptar su mensaje a las características de cada destinatario; y
- d) puede recompensar en forma personal e inmediata a los que coinciden con él.

Resulta interesante en esta investigación hacer una re mirada a cómo anda el liderazgo en los directores/as, equipos de gestión de los centros educativos ya que del mismo se desprenden una serie de acciones como elaboraciones de planes de mejora, proyectos, entre otros, donde el ser líder es fundamental. Lograr la participación de las familias o de todos los actores que intervienen en la comunidad educativa es propio del liderazgo que los gerentes educativos deben tener para el buen funcionamiento de la institución. Presentamos a continuación artículos de la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, No. 4e, pp. 11-24. 12 (2015), sobre investigaciones que se han realizados en diversos contextos.

#### **5.6.9. Una mirada a la investigación sobre el liderazgo**

La preocupación por obtener evidencias para la mejora de la función directiva en la escuela es tan antigua como la propia investigación empírica sobre educación. Sin embargo, hasta los años sesenta, ésta era apenas una adaptación a la educación de la investigación sobre liderazgo en general (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Yulk, 2002). El primer impulso de la investigación

sobre liderazgo, no centrado en la educación, hay que fecharlo en torno a las décadas de 1930 y 1940, cuando se desarrollan una serie de investigaciones bajo el paraguas conceptual denominado teoría de los rasgos. Este planteamiento partía de la premisa de que los líderes no se hacen, nacen con unas características innatas que los llevan a desempeñarse de forma destacada. De esta manera, los esfuerzos iban dirigidos a descubrir cuáles eran las características de la personalidad ideal del líder. Los cientos de estudios, sin embargo, no pudieron encontrar características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo exitoso, ni siquiera la existencia de un líder ideal, dado que éste siempre estará ligado al contexto donde se desarrolla (Watkins, 1989, Northouse, 2004).

Visto ese fracaso por encontrar las características personales de los líderes ideales, la investigación se centró en sus conductas y comportamientos. Con ello se inició la llamada teoría conductual sobre liderazgo (Short y Creer, 2002). Los estudios -al amparo de ese marco teórico- se desarrollaron en dos líneas diferenciadas: por un lado, la investigación sobre las características del trabajo directivo, lo que implicaba caracterizar qué actividades, funciones y responsabilidades asumen los directivos y cómo distribuyen su tiempo; y, por otro, los estudios sobre las conductas de los directivos eficaces. Como producto de la primera línea de trabajo se propusieron diferentes relaciones de estilos directivos; de la segunda, distintas listas de tareas o comportamientos propios de los líderes eficaces. Entre los estudios que identifican diferentes estilos directivos destaca con luz propia, por su influencia en el ámbito de la educación, la propuesta de Kurt Lewin. Este autor establece tres estilos de ejercicio de liderazgo (p.e. Lewin, Lippit y White, 1939):

- ☐ El liderazgo autoritario. El líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio del liderazgo unidireccional en el que los seguidores obedecen las directrices que marca el líder.
- ☐ El liderazgo democrático. Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.
- ☐ El liderazgo “laissez faire”. El líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y lo deja a su propia iniciativa.

De entre los estudios clásicos que buscan identificar las características de los líderes eficaces, sobresale el trabajo de Likert (1961). Este autor encuentra que son cinco los comportamientos que definen la conducta efectiva de un líder:

- ☐ Fomento de relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal de sus integrantes.
- ☐ Mantener un sentimiento de lealtad al grupo.
- ☐ Conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para alcanzar los objetivos grupales.
- ☐ Tener conocimientos técnicos.
- ☐ Coordinar y planificar.

Sin embargo, tal y como señala Watkins (1989), esta nueva perspectiva tuvo muchas dificultades en encontrar el estilo de liderazgo más adecuado, llegándose a la conclusión de que el comportamiento ideal de un líder siempre depende del contexto en el que se desarrolla. De ahí surge al planteamiento que se concretó en la teoría de la contingencia, que aspira a prescribir un estilo de liderazgo adecuado, contingente a factores como las relaciones líder-miembros, los miembros o seguidores de sí

mismos, el clima o cultura organizativa y otros factores ambientales. Tres propuestas dentro de este marco teórico han de ser destacadas: la aproximación de Fiedler (1967), la de House (1971), y la de Hersey y Blanchard (1977). Fiedler defendió la idea de que la eficacia del liderazgo tiene relación con dos variables: el estilo del líder –idea procedente de la teoría conductual-, y el control de la situación, como él lo denominó. Ésta última directamente ligada al grado de control del líder de su entorno inmediato. Si tiene un alto grado de control quiere decir que las decisiones del líder producirán resultados efectivos y podrá influir en el grupo. Por el contrario, si es bajo es posible que el líder no influya en los resultados del grupo. El control de la situación depende de tres variables:

- ☐ Relación líder-miembros. Se refiere a la relación afectiva entre el líder y sus subordinados. Una buena relación entre el líder y los miembros del grupo asegura un buen cumplimiento de las metas y objetivos que el líder haya planteado. Es la variable más importante en cuanto al control de la situación.
- ☐ Estructura de la tarea. Tiene relación con la organización, el orden y la claridad de las tareas que el grupo tiene que ejecutar. Una tarea muy estructurada necesita una serie de directrices para ser realizada y por ello, el líder ejercerá un mayor control sobre los sujetos que realicen dichas tareas.
- ☐ Poder de posición. Tiene relación con el grado de poder formal que tiene el líder en la organización. Según esta autor, según sean cada una de estas tres variables, de una forma diferente deberá ser el estilo asumido para conseguir su eficacia.

House (1971) propone una teoría que explica la eficacia del líder en la interacción de su comportamiento con las características del entorno. Este autor identifica cuatro comportamientos del liderazgo: directivo, orientado hacia el rendimiento, de apoyo y participativo; y dos variables del entorno: las características de los seguidores y las demandas ambientales, tales como los procedimientos y las normas organizativas, que más contribuyen a la eficacia de los líderes. Hersey y Blanchard (1977), por su parte, defienden que la variable fundamental para que el liderazgo sea eficaz es, junto con el estilo directivo, la disposición de los seguidores denominada madurez. Así, ésta es definida como la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento en una tarea concreta. En esta madurez influye tanto la capacidad del grupo (conocimientos, habilidades o experiencia), como la voluntad (motivación, compromiso o confianza) para llevar a cabo la actividad. En función de la combinación de esas dos variables, estos autores establecen cómo debe ser el estilo del director. Así:

- ☐ Si el grupo no tiene ni capacidades ni voluntad el líder debe “dirigir”, establecer los objetivos, dar las instrucciones, etc. Es quien proporciona los qué, cuándo, dónde y cómo.
- ☐ Si el grupo no tiene capacidad pero sí voluntad, el directivo ha de persuadir. El líder explica sus objetivos e intenta convencer a los sujetos para que los acepte y se impliquen en la tarea. El líder es quien proporciona dirección y guía.
- ☐ Si el grupo tiene competencia pero no voluntad, el directivo fomenta la participación. El líder traslada bastante responsabilidad a los seguidores, les alienta a tomar decisiones y facilita su colaboración y compromiso. El papel del líder es posibilitar y estimular la participación del seguidor.
- ☐ Por

último, si el grupo tiene capacidad y voluntad, el líder ha de delegar. El líder observa y acompaña. Los integrantes del grupo serán quienes tomen las decisiones y lleven a cabo la realización de las tareas. El líder entrega al subordinado la responsabilidad y la instrumentación de la toma de decisiones.

#### **5.6.10 En busca de una dirección escolar eficaz**

Como se ha señalado, la investigación sobre el liderazgo aplicado al mundo educativo comienza a desarrollarse con fuerza y de forma más autónoma entre las décadas de los 60 y 70 y bebe, inicialmente, de la investigación más general sobre liderazgo. De esta forma, de la influencia directa de la investigación sobre liderazgo, llegan a hacerse muy populares diversas propuestas de estilos de liderazgo escolar. Así, por ejemplo, Sergiovanni (1984) formula cinco estilos de liderazgo en función del aspecto predominante: ☞ El líder técnico: hace hincapié en conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas. El directivo es el encargado de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima. ☞ El líder humanista: concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal y a las técnicas de motivación instrumental. Se dedica especialmente a apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización. Este tipo de directivo promueve la creación y mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para la toma de decisiones participativa. ☞ El líder educativo: utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. Diagnostica problemas educativos, orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupa por el desarrollo del currículo. ☞ El líder simbólico: asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente importante. Recorre el centro, visita las aulas, mantiene contacto permanente con los alumnos, prioriza los intereses educativos frente a los de gestión, preside ceremonias, rituales y otras ocasiones importantes y proporciona una visión unificada del centro que transmite hábilmente a través de las palabras y las acciones. Un aspecto importante de este tipo de liderazgo es la visión, definida como la capacidad de crear y comunicar la imagen de un estado deseable de acontecimientos que lleven al compromiso entre aquellos que trabajan en la organización. ☞ Por último, el líder cultural, caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Se encarga de crear un estilo organizativo, lo que define a la escuela como una entidad diferenciada que cuenta con una cultura propia. Las actividades asociadas con más frecuencia a este líder son: articular una misión del centro, socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela, contar historias y mantener mitos, tradiciones y creencias, explicar cómo

funciona el centro, desarrollar y manifestar un sistema de símbolos a lo largo del tiempo, y recompensar a quienes reflejan esta cultura. El efecto global de este tipo de líder es la vinculación y creencia de alumnos, profesores, padres y otros miembros de la comunidad escolar en el trabajo del centro. Otro influyente ejemplo es la tipología de estilo de liderazgo escolar elaborada por Leithwood, Begley y Cousins (1990) a partir del análisis de varias investigaciones. Establecen cuatro tipos de liderazgo.

El estilo A es caracterizado por un énfasis en las relaciones interpersonales, por establecer un clima de cooperación dentro de la escuela y por una relación eficaz y de colaboración con diversos grupos de la comunidad y de las autoridades centrales. Los directivos que se comportan bajo este modelo creen que estas relaciones son críticas para su éxito general y proporcionan una base necesaria para una actividad más dirigida a tareas determinadas en sus centros. En el estilo B, el foco de atención está en el rendimiento de los alumnos y en el aumento de su bienestar. Para ello utilizan diversos medios, que incluyen comportamientos típicos de los otros estilos (interpersonal, administrativo y directivo). El estilo C está centrado en los programas.

Los directivos que actúan según este modelo muestran su preocupación por la eficacia de los programas, por mejorar las competencias del personal docente y por desarrollar procedimientos para llevar a cabo las tareas que aseguran el éxito de los programas. El estilo D, por último, está caracterizado casi exclusivamente por la atención hacia lo administrativo; es decir, hacia las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro. Los directivos que adoptan este estilo, de acuerdo con todos los estudios, se preocupan por los presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de información de los demás. Parecen tener poco tiempo para tomar decisiones sobre cuestiones pedagógicas y tienden a involucrarse únicamente como respuesta a una crisis o a una demanda concreta. Un hito fundamental para el desarrollo de una línea de trabajo sobre liderazgo educativo de carácter netamente pedagógico fueron las aportaciones del Movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar. Las investigaciones que bajo ese paraguas conceptual se amparan, evidenciaron, en primer término la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad (Murillo, 2005), de tal forma que es difícil imaginarse una buena escuela que no tenga un buen director o directora que la lidere. Sin embargo, la aportación más importante de la línea de investigación de eficacia escolar en los años 80 fue el acuñar un término que ha tenido una fuerte repercusión en la dirección escolar: el liderazgo instructivo. Así, las escuelas que consiguen en mayor medida un desarrollo integral de todos sus alumnos son aquellas que:

- ☐ Contribuyen al establecimiento de la misión y las metas escolares.
- ☐ Ayudan a generar un clima positivo de aprendizaje.
- ☐ Ayudan y apoyan el desarrollo profesional de los profesores.
- ☐ Desarrollan, coordinan y supervisan el currículum del centro.
- ☐ Fomentan el trabajo en equipo de los docentes.
- ☐ Favorecen la participación de la

comunidad escolar. ☞ Tiene altas expectativas hacia los docentes y las comunican. ☞ Contribuyen a generar una cultura de evaluación para la mejora entre los docentes y el centro. Esta propuesta tuvo y sigue teniendo una fuerte influencia en el mundo educativo y sus aportaciones son innegables: así, cambió el enfoque tradicional de una dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza.

Sin embargo, esta visión del liderazgo era claramente insuficiente. De entrada, era estática, dado que se basaba en la identificación de las características de las escuelas que funcionaban bien, pero no de las que tenían que mejorar. Igualmente suponía un planteamiento implícitamente jerárquico, dependiente de que los directivos ejercieran firmemente su autoridad sobre los subordinados (Veenman, Visser y Wijkamp, 1998). Es decir, generaban una dirección para la estabilidad, no para el cambio. De esta forma, parecía claro que si se quería una dirección que ayudara a transformar la escuela, había que seguir por otro camino. Con ello se dio un giro copernicano a la investigación sobre dirección escolar: ya no se buscaba “reconocer” características, conductas o actitudes que configuraban una buena dirección; ahora la investigación se comprometía con “proponer” modelos de dirección para contribuir a mejorar la educación. De ahí surgieron los conceptos del liderazgo transformacional y, más recientemente, los de liderazgo facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido.

#### **5.6.11. La investigación sobre dirección para el cambio: del liderazgo transformacional al distribuido**

Este concepto de liderazgo transformacional fue introducido por Bass (1985, 1988), sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. Así lo definió a partir de las siguientes dimensiones (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Bass y Avolio, 1994): ☼ Carisma, que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización. ☼ Visión o capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados. ☼ Consideración individual, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas. ☼ Estimulación intelectual, es la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes. ☼ Capacidad para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional. La aplicación de este tipo de liderazgo a la escuela (Leithwood y Steinbach, 1993) se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para

su personal. La evidencia de este liderazgo se encuentra, por tanto, en los medios que los directores usan para generar mejores soluciones a los problemas de la escuela, para desarrollar en los profesores compromisos con la puesta en marcha de esas soluciones y para fomentar el desarrollo del personal. Las actuaciones que permiten lograr esos objetivos y caracterizan el liderazgo transformacional se sintetizan en la tabla 1.

## **5.7. CONCLUSIÓN**

En estos tiempos cambiantes en que los valores evolucionan rápidamente y los recursos se vuelven escasos, cada vez es más necesario comprender aquello que influye sobre el rendimiento de los individuos en el trabajo Brunet (2007), por lo tanto, evaluar las fuentes de conflicto, de insatisfacción o de estrés que dan como resultado actitudes negativas por parte del personal en el centro educativo, es una de las principales razones por la que se debe analizar y diagnosticar el clima de trabajo en cualquier organización.

La importancia del estudio sobre el clima escolar radica en el análisis de las relaciones, comunicación de todo el personal que labora en los centros educativos, originando recomendaciones para mejorar y que en las instituciones educativas se pueda implementar un sistema de comunicación efectiva que permita elevar la calidad en todas las actividades que se desarrollan en el mismo.

Con el desarrollo de este capítulo se pretende que tanto los directivos, como docentes, alumnos, padres y madres, la comunidad educativa en sentido general puedan tener referentes que le permitan aclarar dudas sobre rol en el involucramiento de la accionar educativo , además las repercusiones que trae trabajar bajo un clima de tensión. Esta investigación da luz sobre cómo debe la convivencia en un centro educativo.

En la investigación se conceptualiza lo que es el clima escolar, donde salen a relucir un conjunto de propiedades del ambiente laboral que deben ser percibidas por todos los empleados y comunidad educativa en general para determinar si en el mismo se cumple con las tareas de manera coordinada para contribuir al cumplimiento de la misión, de la entidad las cuales en forma conjunta generan un ambiente que repercute en forma general.

Así mismo se considera al clima escolar como un fenómeno socialmente construido, que se deriva de las interacciones individuo-grupo- condiciones de trabajo, dando como resultado un significado a las expectativas individuales y grupales Pérez (2000), las cuales han sido tomadas como referentes en esta investigación.





---

# CAPÍTULO VI

## PROCESO DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

---

## **CAPÍTULO VI. PROCESO DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

### **6.1 INTRODUCCIÓN.**

Partiendo del diseño, estrategias empleadas durante el proceso de investigación empírica, para el desarrollo, implementación de procesos de evaluación de calidad en los centros educativos se han establecido niveles en la búsqueda de calidad donde la evaluación es el camino y soporte para el logro de la misma, López (1999), la evaluación ofreció las estrategias para conseguir esta calidad, y es con los procesos de búsqueda que se llegará a una evaluación de los procesos donde se han obtenido datos para la toma de decisiones y la mejora de los centros educativos. Es así como es posible asumir un enfoque de investigación mixto, donde lo cualitativo admite métodos cuantitativos o viceversa, Pavlin y Kogovsek (2007).

En ese mismo orden de ideas, Cabero y Román (2004), expresan que las investigaciones se pueden abordar desde diferentes perspectivas y metodologías, que permiten formular modelos de investigación mixto y evaluarlos a partir del estudio de sus diversas dimensiones, sin embargo, lo relevante es la calidad de la investigación y la rigurosidad metodológica.

En este capítulo se presenta la metodología aplicada para el logro de los objetivos de la investigación, en el mismo se describe la perspectiva teórica de la metodología, la población y muestra objeto de estudio, las técnicas de recolección de datos, la descripción de los instrumentos, el proceso de validación y la determinación de la confiabilidad de los mismos, los procedimientos metodológicos seguidos en el estudio y los tipos de análisis de que fueron objeto los datos recolectados.

### **6.2 PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN**

De acuerdo con López (2011), los paradigmas son un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica además es una teoría o modelo explicativo de las realidades físicas, conjunto de formas flexibles que toman una unidad léxica o conjunto de unidades léxicas que pueden aparecer y ser intercambiables entre sí en un determinado contexto, es un determinado marco desde el cual miramos al mundo, lo comprendemos, lo interpretamos e intervenimos sobre él, abarcando desde el conjunto de conocimientos científicos que impera en

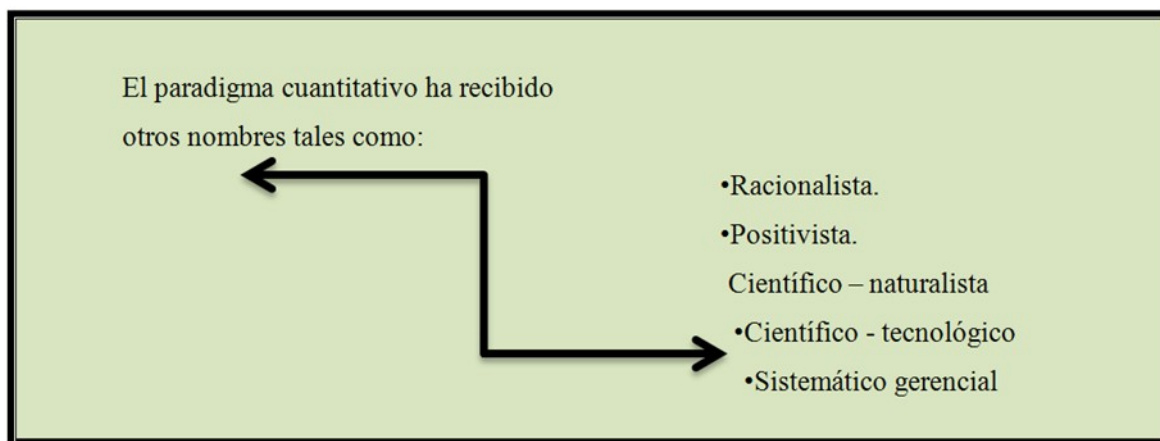
una época determinada hasta las formas de pensar y de sentir de la gente en un determinado lugar y momento histórico.

Es así como se toman en cuenta los diferentes enfoques que representan el eje central de la investigación:

1. **Cuantitativo:** Este enfoque se fundamenta en la realidad, está basado en la teoría positivista del conocimiento que arranca en el siglo XIX y principios del XX con autores como Comte y Durkheim.

El enfoque cuantitativo se ha impuesto como método científico en las ciencias naturales y más tarde en la educación, tiene como finalidad asegurar la precisión y el rigor que requiere la ciencia, enraizado filosóficamente en el positivismo, el cual se adhiere, según Landshere (1982), a los principios fundamentales: la unidad de la Ciencia, la metodología de la investigación debe ser de las ciencias exactas, matemáticas y físicas, la explicación científica es de manera causal en el sentido amplio y consiste en subordinar los casos particulares a las leyes generales.

## FIGURA 22 PARADIGMA CUANTITATIVO



**Fuente:** Elaboración propia.

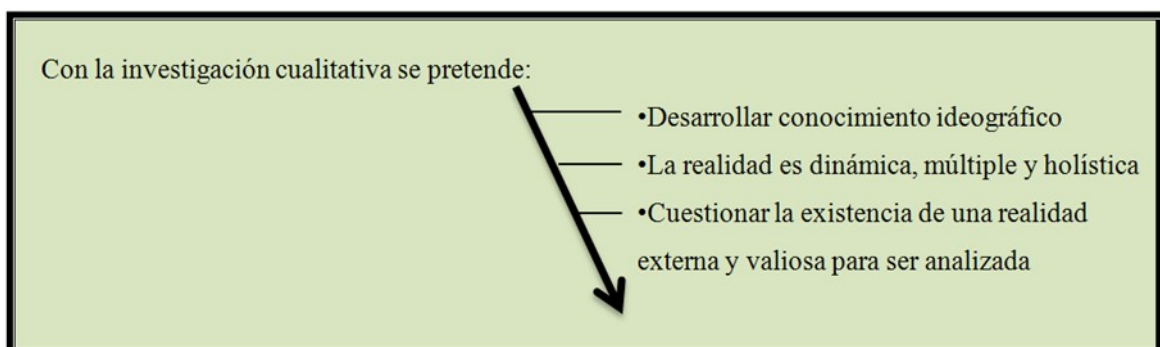
Además es importante destacar las características de este enfoque:

- Trata de buscar las causas reales de los fenómenos.
- Modelo pensado para explicar, controlar y predecir fenómenos.
- Parte de una realidad dada y algo estática que puede fragmentarse para su estudio.

- La objetividad es lo más importante (lo medible), lo subjetivo queda fuera de toda investigación científica.
  - El investigador debe ser independiente.
  - Los valores del investigador no deben interferir con el problema a estudiar.
  - El planteamiento epistemológico de este enfoque parte de la “unidad del método científico”.
  - Presta más atención a las semejanzas que a las diferencias.
  - Todos los fenómenos sociales son categorizados en variables entre las que se establecen relaciones estadísticas.
2. **Paradigma cualitativo:** también llamado paradigma interpretativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción, busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. Desde esta perspectiva se cuestiona que el comportamiento de los sujetos este gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes.

En este mismo orden los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable.

## FIGURA 23 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA



**Fuente:** Elaboración propia.

El paradigma cualitativo se centra, dentro de la realidad educativa, en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación. Este paradigma fluctúa por todos los vértices del triángulo en busca de un nuevo paradigma, una nueva figura que disuelva a la anterior, una nueva interpretación, constructo o narrativa, su finalidad no es buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.

3. **Paradigma crítico:** esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa. El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita de la auto reflexión crítica de los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores)
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

En este paradigma se considera la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico. La teoría crítica nace como una crítica al positivismo transformado en cientificismo. Es decir, como una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el positivismo y exigiendo la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la humanidad. Fue la escuela de Frank Furt (Horkheimer, Adorno, Habermas) la que desarrolló un concepto de teoría que tenía como objetivo fundamental la emancipación del hombre. A esta concepción de teoría esa la que se refiere el nombre de Teoría Crítica, (al menos con el sentido que aquí nos interesa). Para la teoría crítica es fundamental la relación entre teoría y praxis, porque ella misma surge de la revisión de esta relación, y es por ello que la concepción de la relación teoría-praxis es el criterio que utiliza el paradigma crítico para diferenciar los distintos paradigmas o tradiciones de la investigación.

Es así pues que la ciencia social crítica será aquella que yendo más allá de la crítica aborde la praxis crítica; esto es una forma de práctica en la que la “ilustración” de los agentes tenga su conciencia directa en una acción social transformada. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia

emancipación. A la luz de este paradigma, la teoría crítica genera las siguientes consideraciones sobre lo que debe ser una teoría educativa:

- La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- La teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
- La teoría educativa debe ofrecer los medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar el auto entendimientos distorsionados
- La teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñaste vean cómo eliminar o superar tales aspectos.
- La teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

En tal sentido la propuesta de una teoría crítica de la enseñanza pretende la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativa, considerando al enseñante como investigador dentro de una concepción crítica de la racionalidad. A asimismo este paradigma crítico es agente de cambio socioeducativo, sujeto implicado en su propio proceso de cambio formativo.

### **6.3 DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación se enmarca dentro de un estudio no experimental, la cual de acuerdo con Stracuzzi y Pestana (2003) y Sampieri (2013), la misma se realiza sin la manipulación deliberada de ninguna variable, observando los hechos tal y como se presentan en su contexto real, dado que incluye diversos métodos que describen relaciones entre variables sin establecer, ni probar relaciones causales entre las mismas.

En ese mismo orden la investigación no experimental es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones, de hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Pues así como el diseño de la investigación se enmarca en la categoría no experimental y de campo, siguiendo un enfoque mixto el cual es fundamentado en un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio.

Cabe destacar que el enfoque mixto va más allá de la simple recopilación de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno. Implica desde el planteamiento del problema hasta el uso combinado de la lógica inductiva y la deductiva. Como indican Tashakkori y Teddlie (2003), un estudio mixto lo es en el planteamiento del problema, la recolección y análisis de los datos, y el informe del estudio.

En ese mismo sentido se relaciona con el concepto de triangulación, la triangulación es el análisis de un fenómeno por diferentes vías y abordajes; es complementaria en el sentido de que en una misma investigación mezcla diferentes facetas del fenómeno de estudio. Dicha unión o integración suma profundidad a un estudio y se logra una perspectiva más integral de lo que estamos investigando

Se considera importante decir que el enfoque mixto ofrece varias ventajas: se logró una perspectiva más precisa del fenómeno; ayudó a clarificar y a formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación; la multiplicidad de observaciones produciendo datos más ricos y variados, ya que se consideraron diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis; se potenció la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos de valoración.

Considerando los diferentes diseños propuestos por Creswell y Plano (2007), El diseño mixto permitió la triangulación concurrente mediante la combinación y contrastación de datos provenientes de diferentes fuentes

De esta manera el propósito es analizar los procesos de evaluación para una gestión de calidad en los centros educativos de tanta Extendida en el Segundo Ciclo del Nivel Primario del Distrito 10-02 desde las perspectivas de los directivos, docentes y equipos de gestión con base de elaborar una propuesta de mejora para la gestión institucional y pedagógica.

Bajo esta perspectiva y con el objeto de precisar el desarrollo de la investigación, se desglosó el estudio en tres etapas, las cuales se presentan a continuación:

**TABLA 8 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN**

Desarrollo, implementación y evaluación para el análisis de los procesos de evaluación para una gestión de calidad		
Etapa conceptual:	Etapa empírica	Etapa interpretativa
<ol style="list-style-type: none"> <li>Definición del problema de investigación</li> <li>Revisión de la literatura:</li> <li>Evaluación en las instituciones educativas, Cultura organizacional</li> <li>La evaluación vinculada al Proyecto Institucional de centro</li> <li>Evaluación y calidad educativa</li> <li>El clima escolar, comunicación efectiva como factor asociado a la evaluación</li> <li>Diseño de la investigación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Presentación de la investigación. Fases de desarrollo.</li> <li>Diagnostico e identificación del problema.</li> <li>Desarrollo de la propuesta sobre el análisis de los procesos de evaluación educativa.</li> <li>Diseño de instrumento para la recogida de la información.</li> <li>Validación de instrumentos</li> <li>Ensayo y prueba piloto</li> <li>Ajuste y rediseño de la aplicación.</li> <li>Evaluación funcional y operativa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Triangulación de resultados.</li> <li>Conclusiones e implicaciones de los hallazgos de la investigación.</li> <li>Recomendaciones y líneas futuras de investigación.</li> </ol>

**Fuente:** Elaboración propia

## 6.4 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo constituye una investigación mixta en la que se combinan métodos cualitativos y cuantitativos donde es de vital importancia revelar los fenómenos más significativos de dicha investigación y buscar la comprensión de problemas educativos que se generan en las instituciones, a corto, mediano y largo plazo

En su realización se han contemplado las siguientes fases:



**TABLA 9 FASES DE LA EVALUACIÓN.**

Fases de la investigación	Trabajos realizados
<b>1. Preparatoria: fase inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recopilación de documentos , revisión documental y lectura bibliografía</li> <li>- Elaboración, primer borrador del marco teórico</li> <li>- Diseño de instrumentos.</li> <li>- Validación de instrumentos.</li> <li>- Encuestas, entrevistas y reuniones con grupos focales</li> <li>- Consultas a informantes claves.</li> <li>- Triangulación de información.</li> </ul>
<b>2. Fase de desarrollo:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de instrumentos, prueba piloto.</li> <li>- Aplicación de instrumentos, encuestas, entrevistas y grupos focales.</li> </ul>
<b>3. Análisis de los resultados:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recogida de datos Tratamiento de información. Codificación</li> <li>- 1er análisis de datos: presentación interpretativa y descriptiva de los datos obtenidos; análisis explicativos, (frecuencias estadísticas, correlaciones...)</li> </ul>
<b>4. Informe final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informe, conclusiones de los resultados y análisis realizados.</li> <li>- Informe del trabajo de investigación.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

#### **6.4.1 Fase Preparatoria**

Esta fase inicial da respuesta a intenciones concretas tales como : construir un marco teórico que permita contextualizar la investigación desarrollada, tomar las decisiones en torno al diseño de los instrumentos adecuados a los objetivos y problema planteados y reflexionar en torno a la información obtenida con expertos del ámbito de la evaluación educativa en la enseñanza permitiendo a la vez la lectura de bibliografía especializada relacionada con el objeto de estudio, la revisión de libros, artículos, investigaciones, etc. con la finalidad de identificar temas claves y de iniciar la construcción de un marco teórico para el informe final de la investigación.

Ayuda a la conceptualización y elaboración de una base que permita la fundamentación de la investigación, la definición del diseño de la investigación, objetivos del estudio, técnicas de obtención de la información, cronología, metodología a utilizar, La utilización de grupos con niveles distintos de presencialidad, de ámbitos o estudios diferentes... ha de permitir comparar la interacción desde perspectivas en relación a los procesos de evaluación.

Además permite la preparación de los instrumentos de obtención de la información (construcción inicial, criterios de calidad, juicio de expertos...), diario del campo, registro de incidentes críticos; observación directa con el objetivo de comprender la situación estudiada en su totalidad.

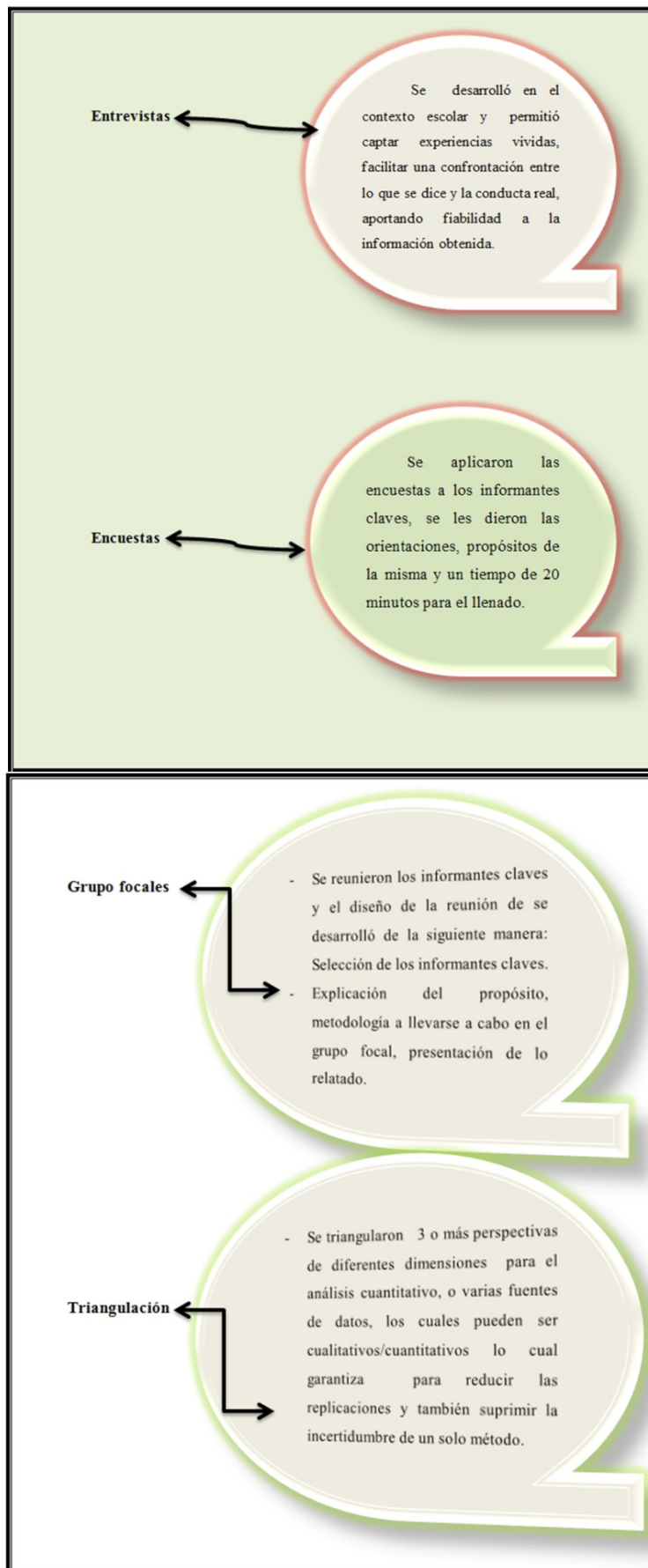
**FIGURA 24 DOCUMENTOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN**



A continuación se presentan los criterios para elegir el material de consulta



- Se seleccionó solo lo significativo y fundamental de cada material consultado.
- Se combinaron lecturas empíricas con teóricas para el análisis de datos
- Estuve abierta a diferentes puntos de vista
- Se dejó tiempo para la reflexión sobre las lecturas
- Se extrajeron de cada fuente de información ideas relacionadas con la investigación.



**Fuente:** Elaboración propia

Es importante destacar que la revisión de la literatura y construcción del marco teórico se desarrolló tomando en consideración los planteamientos de Rojas, (1981), lo que implica analizar y exponer aquellas teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes en general que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio, sin olvidar los siguientes criterios:

- Considerar qué actividades deben realizarse para revisar la literatura pertinente al problema de investigación científica.
- El desarrollo de habilidades en la búsqueda y revisión de la literatura.
- Capacidad para, sobre la base de la revisión de la literatura, desarrollar marcos teóricos o de referencias que contextualicen el problema de investigación científica.
- Comprender los conceptos relativos a la construcción de teorías.

#### **6.4.2 Diseño desarrollo de la propuesta**

En relación a la fase preparatoria de la propuesta, la cual se desarrolla en la fase inicial de la investigación se pudieron definir elementos que sirvieron de base para el diseño de instrumentos y aplicación de la propuesta. En esta fase se produjo la implementación “real” del diseño de la investigación, persiguiendo la obtención de datos de acuerdo con los objetivos establecidos

**En esta fase se desarrollaron acciones como:**

Recogida de la información mediante los instrumentos descritos: encuestas (docentes y directores), entrevistas (directores de centros educativos) y grupos focales con (docentes, directores, orientadores y psicólogos).

- Participación en el proceso de investigación
- Generación de procesos de reflexión y discusión con los sujetos implicados.

El desarrollo del trabajo de campo implicó a la vez una revisión constante del diseño de la investigación, evaluando de manera continua su desarrollo respecto a los objetivos perseguidos. Este aspecto se adecuó al diseño emergente, no lineal y flexible que se prioriza en el estudio de casos al estar sujeto a los cambios que puedan acontecer durante el desarrollo de la investigación y dado su carácter interactivo con la propia investigación y con los participantes.

#### **6.4.3 Ensayo y Prueba Piloto**

Para el ensayo y prueba piloto se aplicaron los instrumentos a 25 docentes y 5 directores de centros educativos, con la finalidad de asegurar el funcionamiento apropiado de la aplicación, la factibilidad, claridad y la coherencia para garantizar que las informaciones sean sostenibles y

que los ítems elaborados proporcionen las informaciones necesarias para el desarrollo eficaz de la investigación.

Es importante decir que para la realización de la prueba piloto contamos con la autorización del distrito educativo 10-02, quien nos facilitó mediante una reunión de los diferentes actores involucrados en el estudio aplicar la prueba, permitiendo que los mismos la trabajen en un tiempo de 30 minutos.

#### **6.4.4 Evaluación Funcional y Operativa**

El desarrollo de la prueba se llevó a cabo en una sección con la representación de los distintos actores, llevando un registro donde se identificaron fallas en la organización de las dimensiones y enfoques de algunos ítems dando como resultado el rediseño de los instrumentos y aplicación de la prueba piloto nueva vez ya que el análisis de factibilidad no alcanzó la puntuación requerida para ser aplicada. Esta puntuación fue de .47, esta muestra no es significativa según el análisis realizado en Alfa Cronbach, por lo que se tuvo que revisar los instrumentos, reorganizarlos, someterlos a análisis y consultar nuevamente.

#### **6.4.5 Rediseño y Reajustes**

Después de ser evaluados los instrumentos en la primera prueba piloto se procedió a la reorganización de los instrumentos en relación a las diferentes dimensiones, organización, calidad, capacitación, formación y comunicación efectiva, los ítems fueron organizados nuevamente según cada dimensión y enumerados siguiendo una secuencia, en relación a la comunicación efectiva en los centros educativos se establecieron otras preguntas para profundizar sobre la relación entre los maestros, alumnos, directivos, personal de apoyo y las familias, la dimensión clima escolar fue delimitada ya que se entendió como muy general, trabajándose únicamente la comunicación dentro del mismo.

#### **6.4.6 Implementación de la Propuesta**

En lo concerniente a la implementación de esta fase se planificaron varias visitas a los centros educativos y encuentros, las visitas para la aplicación de encuestas y la entrevista y los encuentros para la realización de los grupos focales donde cada actor trabajó según el rol que le compete, el docente como formador y responsable de investigar y buscar alternativas de solución a las problemáticas que presentan sus alumnos/as en su proceso de aprendizaje, el director como líder transformador de la institución educativa encargado de gerenciar y hacer que todos los procesos que se llevan a cabo contribuyan a elevar la calidad de los procesos todo con miras a mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos/as, la conductora de la investigación como responsable de dirigir todo el proceso investigativo, el análisis de las

prácticas de la experiencias de los actores así como la edición y desarrollo de la propuesta de investigación, solución a las problemáticas presentadas, entre otras.

Para la ejecución de esta fase se utilizaron herramientas que facilitaron el desarrollo de la propuesta tales como: un personal colaborador que llevo toda la memoria de las visitas y encuentros, fotografías, videos, este personal se encargó de toda la logística: organización, refrigerios, grabaciones, entre otras.

#### **6.4.7 Análisis de los Resultados**

La información obtenida fueron organizadas y clasificada por categorías, procediéndose al análisis de datos a través de análisis cualitativos y cuantitativos. En relación al análisis cualitativo el mismo precisó, reducción, descripción y comparación de información, mientras que el análisis cuantitativo fue llevado a cabo mediante el programa estadístico SPSS en la versión 20.0.

#### **6.4.8 Informe Final**

Los procedimientos descritos anteriormente dieron como resultado las conclusiones finales y recomendaciones para la mejora en relación a los hallazgos, resultados que requieren de la misma.

**TABLA 10 CRONOGRAMA DE DESARROLLO DE TODO EL PROCESO LLEVADO A CABO EN LA INVESTIGACIÓN.**

<b>Mes</b>	<b>Planificación/Investigación</b>	<b>Fase</b>
Enero, febrero, Marzo, abril, Mayo, junio y julio del año 2013	Revisión documental Lectura bibliografía Elaboración, primer borrador del marco teórico	Fase preparatoria Fase 1
Agosto, septiembre, octubre noviembre, diciembre, 2013	Definición del diseño de la investigación. Diseño de instrumentos 1era versión. Validación de instrumentos	Fase 1
Enero, febrero, marzo 2014	Aplicación de instrumentos, prueba piloto.	Investigación Fase 2
Abril, mayo, 2014	Recogida de datos. Codificación...	Investigación Fase 3
Junio, julio 2014	Tratamiento de información	Investigación Fase 3

Agosto, septiembre octubre, 2014	1er análisis de datos: presentación interpretativa y descriptiva de los datos obtenidos; análisis explicativos, (frecuencias estadísticas, correlaciones...)	Investigación Fase 3
Noviembre, diciembre, 2014	Informe, conclusiones de los resultados y análisis realizados. Informe del trabajo de investigación.	Investigación Fase 4
Enero, febrero 2015	Revisión final del marco teórico. Revisión teórica y análisis de investigaciones. Diseño de instrumentos 2da versión. Validación de instrumentos.	Investigación Fase 1
Marzo , abril 2015	Grupo focal Entrevista Aplicación de instrumentos	Investigación Fase 2
Mayo , junio 2015	Análisis de datos: reducción, disposición, transformación, obtención y verificación de conclusiones	Investigación Fase 3
Julio, agosto 2015	Recogida, análisis y tratamiento de la información. Obtención y verificación de conclusiones.	Investigación Fase 3

**Fuente:** Elaboración propia

El desarrollo de la investigación me ha dirigido desde una primera etapa de la misma de una etapa marcadamente cuantitativa y a las ves cualitativas por medio de la entrevista y los grupos focales. La permanencia prolongada en el mismo escenario con diferentes directores, maestros, orientadores y psicólogos me ha permitido realizar un estudio a profundidad e ir circunscribiendo el objeto de estudio a un ámbito más concreto, además me permitió un primer acercamiento a la realidad estudiada, un mayor conocimiento de la misma y una mayor concreción del problema y de los objetivos.

## 6.5 POBLACIÓN Y MUESTRA.

Con respecto a la población y muestra del estudio se considera definir la población de la misma como: un conjunto de individuos de la misma clase, limitada por el estudio. Según Tamayo y Tamayo, (1997), "La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las



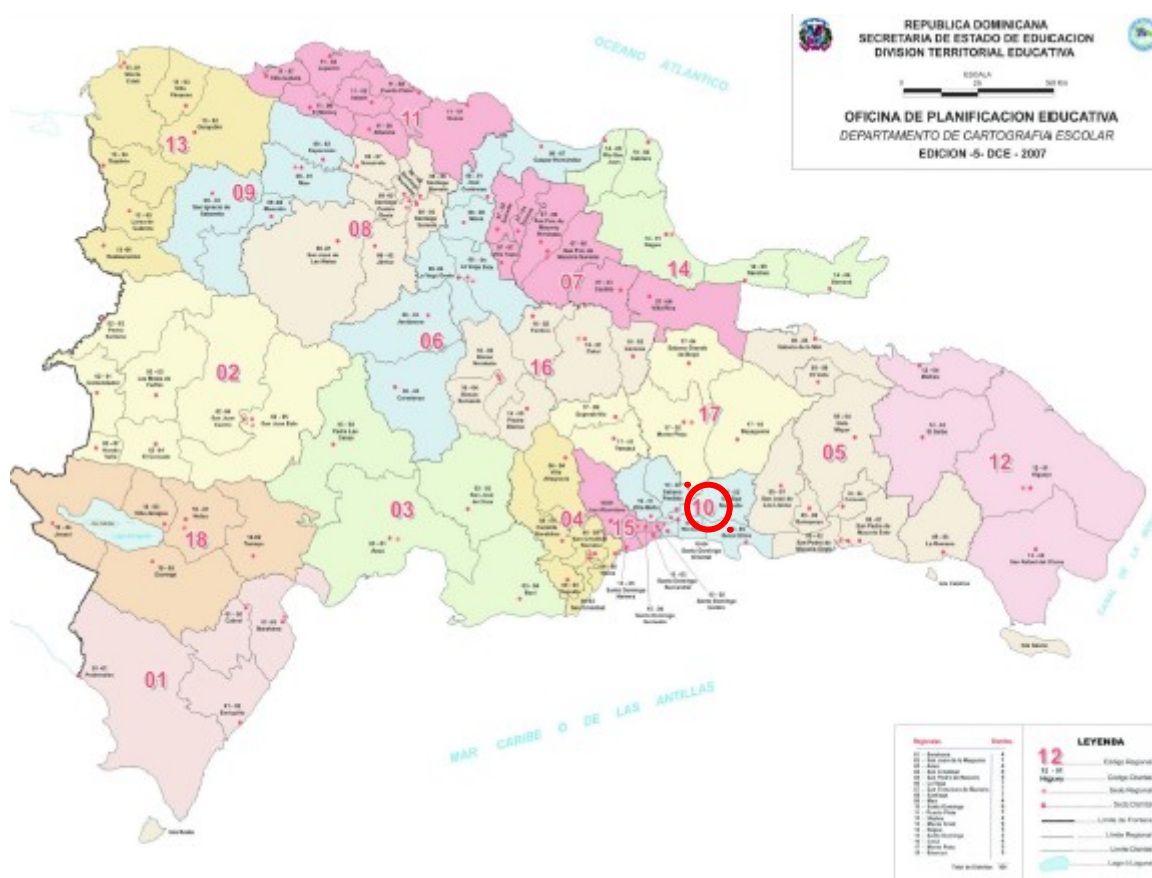
unidades de población posee una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación“(P.114)

En ese mismo orden una población está determinada por sus características definitorias. Por lo tanto, el conjunto de elementos que posea esta característica se denomina población o universo, es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de población poseen una característica común, la que se estudia y da origen a los datos de la investigación.

Cabe destacar que la población objeto de estudio se trabajó mediante un censo el cual permitió delimitar una población estadística que refleja el número total de individuos de un territorio. A diferencia de otras herramientas de la [estadística](#), en este caso no se trabajó con muestras, sino con la población total.

El siguiente mapa presenta la ubicación de la población objeto de estudio

**FIGURA 25 MAPA POBLACIONAL DE LA REPÚBLICA DOMINICANA**



**Fuente:** Oficina de Planificación Educativa. Ministerio de Educación.



En secuencia con el párrafo anterior en esta investigación se trabajó con un total de 13 centros educativos igual a la cantidad de directores/as, 113 docentes, 10 coordinadores docentes y 9 orientadores, se trabajará con el total de la población objeto de estudio.

**TABLA 11 INFORMANTES CLAVES**

<b>Informante claves</b>	<b>Cantidad</b>
<b>Directores/as</b>	13
<b>Maestros</b>	113
<b>Psicólogos/orientadores/as</b>	19
<b>Total</b>	<b>145</b>

**Fuente:** Centros educativos de JEE del Distrito 10-02 (2013-2014)

## **6.6 INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.**

Mediante el proceso de recogida de información se tomó en consideración la definición de instrumentos de Falcón y Herrera (2005), donde los instrumentos se definen como dispositivos o formatos (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información, además son considerado también como herramienta física o conceptual que se puede utilizar en uno o varios pasos de una técnica o en diferentes técnicas de acuerdo con lo indicado por la técnica y el método.

En ese sentido los instrumentos fueron diseñados por la investigadora a fin obtener los resultados requeridos para el análisis de los procesos de evaluación de una gestión de calidad en las instituciones educativas, poder diseñar estrategias que permitan a los directivos de los centros educativos desarrollar procesos de evaluación para las toma decisiones, en busca de mejorar los resultados y elevar los estándares de calidad en los mismos.

Durante el proceso de recogida de información se tomaron en consideración fuentes primarias como secundarias provenientes de la investigación bibliográfica definidas a partir de los contenidos que conforman la situación objeto de estudio, en la cual se resaltan los aspectos y estrategias de evaluación y calidad en la práctica evaluativa que se desarrolla o debe desarrollarse en la escuela, para esto los instrumentos fueron diseñados considerando cinco dimensiones, con sus ítems correspondientes que responden a los objetivos planteados, estas dimensiones son: organización, planificación, calidad, formación y comunicación efectiva estas, dimensiones permean la encuesta, la entrevista y los grupos focales.

Los instrumentos realizados para apoyar el proceso de recogida de datos fue ron matriz con ítems, la cual se incluye de igual forma en el Anexo. Se considera que las técnicas de recogida de datos tuvieron coherencia con los otros elementos del diseño que se eligieron. Tanto las

entrevistas como los grupos los grupos focales permitieron tener una colaboración cercana con los actores, lo cual es relevante en la evaluación educativa.

#### **6.6.1. Diagnóstico y definición de requerimientos**

a). Entrevistas a los directores/as de los centros educativos objetos de estudio.

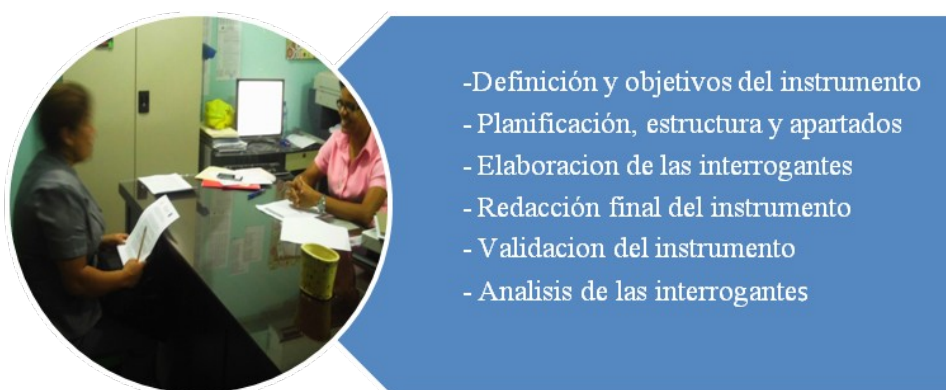
Mediante el proceso de la entrevistas se tuvo la finalidad de descubrir cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación a través de la realización de preguntas que permitieron obtener las informaciones necesarias para visualizar como se llevan a cabo los procesos de evaluación en las instituciones educativas. La misma se desarrolló en el contexto escolar y permitió captar experiencias vividas, facilitar una confrontación entre lo que se dice y la conducta real, aportando fiabilidad a la información obtenida.

Es importante destacar que una de las riquezas de la entrevista es su valor heurístico de las producciones discursivas obtenidas, las cuales superan ampliamente el cuestionario. En este sentido se consideró que ésta técnica era la indicada, para obtener las informaciones que respondan a los objetivos del estudio.

Cabe destacar que para autores como el sociólogo español Alonso (1999), desde una postura de realismo materialista y contextualismo «La entrevista de investigación es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental –no fragmentado, segmentado, pre codificado y cerrado por un cuestionario previo– del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación».

El siguiente grafico presenta la conformación del guión de la entrevista:

#### **FIGURA 26 CONFORMACIÓN DEL GUIÓN DE LA ENTREVISTA**



**Fuente:** Elaboración propia

En las entrevistas realizadas se procuró cuidar y propiciar un ambiente de colaboración, de la siguiente manera:

- Respeto de la fecha y horario acordado con antelación con los participantes
- Espacio adecuado y preparado para el desarrollo de las entrevistas.

Los aspectos que permitieron llevar a buen término la recogida de datos mediante la entrevista fue la consideración de los siguientes pasos:

- Fases en la elaboración de una entrevista
- Describir los objetivos de la entrevista
- Cantidad de las personas a entrevistar
- Planificación del desarrollo de la entrevista:
- Organización y secuenciación de las preguntas.
- Contenido y naturaleza de las preguntas.
- Formulación de las preguntas
- Determinación de horario y lugar en colaboración con los entrevistados.
- Preparación del lugar, en caso de que corresponda al entrevistador.

**TABLA 12 GUIÓN DE ENTREVISTAS DIRIGIDAS A DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS**

Guión de entrevista a directores/as de centros educativos	Indicadores
1. Se hace necesario implementar estrategias de seguimiento controles en el centro educativo para desarrollar los procesos de evaluación. ¿cuáles estrategias han diseñado para evaluar los procesos? ¿cómo se lleva a cabo la implementación de estas estrategias? ¿cuáles estrategias están dirigidas a elevar la calidad en los aprendizajes de los/as estudiantes?	-Instrumentos de evaluación.  -Planes y Proyectos
2. Para desarrollar procesos de evaluación de calidad es importante identificar cuáles son los problemas que afectan los procesos, para organizar y buscar posibles soluciones. En tal sentido ¿cómo identifican en la institución educativa, los problemas? ¿cómo tratan de solucionar las problemáticas encontradas?	-Planificación e implementación de estrategias.  -Procesos de evaluación interna

3. En Proyecto Institucional de Centro deben estar contenidas y programadas las políticas educativas que rigen el sistema de educación, dentro de estas la evaluación y el seguimiento a todos los procesos, para la calidad de los aprendizajes. ¿De qué forma expresa el Proyecto Institucional de centro la evaluación y seguimiento a los procesos educativos.	en el centro educativo.  -Visión, misión en lugares visibles  -Proyecto Educativo de Centro:
4. Para la evaluación y búsqueda de soluciones a las problemáticas que se presentan en el centro educativo es de vital importancia planificar en función de las necesidades educativas que afectan el eficiente desarrollo de los procesos educativos ¿Cuáles necesidades de la institución educativa están contempladas en el Proyecto Educativo de Centro? ¿tienen estrategias, actividades planificadas para buscar soluciones a las mismas?	planificación participación Seguimiento Evaluación
5. Para que los procesos de evaluación sean eficientes es necesario conocer los criterios con que los mismos se evalúan. Ante esto es importante saber ¿Cuáles son los procedimientos que utilizan en el centro para tomar decisiones cuando los/as estudiantes evidencian bajos logros? ¿cómo se evidencia el compromiso de los docentes? ¿Cómo se da el seguimiento a las políticas educativas?	-Funcionamiento de los equipos de gestión.  -Criterios de evaluación  -Trabajo en equipo.
6. La evaluación al desempeño del personal es fundamental para el desarrollo de prácticas efectivas en los salones de clases. La evaluación que realizas en el centro ¿está ligada a los planes de desarrollo y/o Compensación del personal? ¿Cuáles métodos utilizan? ¿Cómo asegura de que todo el personal conozca y maneje los criterios de evaluación que se aplican en el centro?	-Políticas educativas  -Toma de decisiones
7. Como gestor de la institución educativa ¿Cuáles conocimientos tienen Los directivos del centro educativo sobre los procesos de evaluación institucional establecidos en el sistema educativo?	-Conocimiento de leyes y normativas sobre el sistema de evaluación.  -Capacitación de los docentes y directivos sobre el sistema de evaluación.

8. En la institución educativa es de vital importancia que los docentes y todo el personal conozcan la visión y misión de la escuela ¿de qué forma se da a conocer? Reciben capacitación para poder realizar la misión y visión del centro? ¿cuáles valores se trabajan para concretar la misión?	Misión y visión en lugares visibles,  Fotos de capacitación, entre otras.
9. Como gestor del centro educativo evalúa el personal ¿cómo sabes el grado de satisfacción del personal en relación a la labor que realiza? ¿cómo se da la comunicación en la escuela?	-Comunicación efectiva entre los diferentes actores del proceso, relación maestro alumnos, padres y madres, comunicaciones escritas.
10. Como gestor en el centro educativo toma en cuenta el grado de satisfacción del personal docente, administrativos y padres para el desarrollo eficaz de las actividades. ¿cómo sabe si el personal se siente satisfecho con los trabajos que se realizan en la institución? ¿aplica algún instrumento? ¿cuáles instrumento?	-Grado de satisfacción del personal, estudiantes, padres y madres, docentes y administrativos

**Fuente:** Trinidad (2015)

**b). Encuesta aplicada a los docentes, directores/as, coordinadores pedagógicos, orientadores/as y Psicólogos/as.**

El objeto de la aplicación de encuesta fue obtener las informaciones de los informantes claves a los cuales se les dieron las orientaciones, explicando los propósitos de la misma con un tiempo de 20 minutos para el llenado, con el fin de ver cuál es la percepción de los actores y poder establecer comparaciones según las opiniones de los mismos permitiendo a la vez ver la frecuencia y consistencia de las informaciones dadas. De esta manera se pudieron establecer cruces de informaciones para confirmar la realidad existente, la importancia de los procesos de evaluación en la escuela, la cultura organizacional en sentido general y la búsqueda constante de mejores resultados educativos. A tales efectos se tomó en consideración lo planteado por Almarza (2008) empleando una escala de estimación tipo Likert, que permitió registrar la reacción de los sujetos, en función del grado de aceptación o rechazo a un conjunto de afirmaciones.

Es así como el cuestionario tipo encuesta se trabajó como una técnica estructurada para recopilar datos, compuesta por una serie de preguntas, escritas que se respondieron con la finalidad de obtener información sobre los procesos de evaluación para una gestión de calidad en los centros educativos, lo que posibilitó visualizar los hechos a través de la valoración de

cada individuo, tomando en consideración las siguientes dimensiones: organización, planificación, calidad, formación, comunicación.

Cuestionario para definir la tipología , según el manual operativo de Centro, ubicación del centro, si es urbana o rural, correspondencia del grado académico de los actores, docentes y directores, con la labor que realizan, tiempo en servicio de los actores, percepción de los docentes en relación a los procesos de evaluación, comparación en la gestión de un centro de zona urbana y uno de zona rural, comparación entre las respuestas dadas por los directores y las respuestas dadas por los docentes con los ítems de cada dimensión y aquellos que por su nivel de frecuencia llamen la atención

### TABLA 13 CUESTIONARIO PROCESOS DE EVALUACIÓN INTERNA

Cuestionario para obtener información sobre cómo se desarrollan los procesos de evaluación a lo interno del centro educativo; con la finalidad de emprender acciones que contribuyan al mejoramiento continuo de los trabajos que realiza el personal tanto administrativo como docente en las escuelas.

Datos Personales.					
<b>Género:</b> Masculino ( ) Femenino ( ) <b>Edad</b> _____ <b>Años</b> _____ Ultimo Grado de académico: _____ cargo que desempeña actualmente en el Centro Educativo _____ Centro Educativo _____ Años en servicio: _____					
Seleccione el valor de la escala del 1 al 5 para expresar su grado de acuerdo en cada una de las afirmaciones presentadas <b>1. Nunca 2. Rara Vez 3. Algunas veces 4. Frecuentemente 5. Siempre</b>					
Dimensión .1. organización	1	2	3	4	5
1.1 ¿El Equipo de gestión socializa el Proyecto Educativo de Centro con toda la comunidad educativa, con la finalidad de diseñar estrategias para la mejora de los procesos educativos?					
1.2. ¿En la escuela, se diseñan estrategias para medir el nivel de aprendizaje de los/as estudiantes?					
1.3. ¿Se diseñan estrategias en el centro dirigidas a elevar la calidad en los aprendizajes de los/as estudiantes?					
1.4. ¿Se diseñan estrategias para evaluar los procesos educativos que se desarrollan en el centro?					
1.5. ¿Se han diseñado instrumentos que permitan identificar en la institución educativa, los problemas, con la finalidad de buscar posibles soluciones?					
1.6 ¿La institución cuenta con procedimientos escritos sobre la gestión de sus procesos?					

1.7 ¿En la escuela, se hace seguimiento y control a los indicadores de gestión?					
1.8 ¿La institución maneja las actividades basándose en procesos preestablecidos?					
1.9 ¿Está documentado el sistema de Gestión de la escuela?					
<b>Dimensión: 2. planificación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2.1. ¿El proyecto Educativo de centro identifica las necesidades de la institución educativa?					
2.2. ¿En la escuela se desarrollan planes de mejoramiento continuo de las tareas y actividades que realizan?					
2.3. ¿El personal docente se involucra activamente en la consecución de los objetivos, misión, visión de la institución educativa?					
2.4. ¿En la escuela, se ejecutan actividades de Mejora en base a los resultados de los indicadores de gestión?					
2.5. ¿Las necesidades de la institución educativa están contempladas en el Proyecto Educativo de Centro?					
2.6. En la institución educativa se diseñan estrategias, actividades planificadas para buscar soluciones a las mismas?					
<b>Dimensión. 3. Calidad</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3.1. ¿El director hace seguimiento al cumplimiento de las políticas y procedimientos institucionales?					
3.2. ¿En la escuela, la evaluación del Desempeño está ligada a los planes de desarrollo y/o Compensación del personal?					
3.3. ¿Utiliza el centro procedimientos para tomar decisiones cuando los/as estudiantes evidencian bajos logros?					
3.4. ¿Los docentes demuestran compromiso con las actividades dirigidas a la gestión de la calidad en los aprendizajes de los estudiantes?					
3.5. ¿Se evidencia el compromiso de los docentes para el cumplimiento de las políticas institucionales?					
3.6. ¿En el centro educativo se evalúa la mejora en la capacitación del personal docente?					
3.7. ¿En la escuela, existen políticas para mejorar las relaciones con los padres y madres?					
3.8. ¿Se da el seguimiento a las políticas educativas establecidas por el Ministerio De Educación (MINERD)?					

3.9. La evaluación que realiza el centro ¿está ligada a los planes de desarrollo y/o Compensación del personal?					
<b>Dimensión. 4. Formación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
4.1. ¿Conocen los docentes las políticas de calidad de la escuela?					
4.2. ¿Conocen los docentes los conceptos de visión y misión de la escuela?					
4.3. ¿Conocen los docentes y estudiantes los valores que se trabajarán en la escuela?					
4.4. ¿En la institución educativa se conocen los valores que se trabajan para concretar la misión?					
4.5. ¿Están capacitados los docentes en relación a los sistemas de evaluación de la institución?					
4.6. ¿La capacitación a los docentes cumple con los objetivos de mejorar los procesos educativos de la escuela?					
4.7. ¿Los directivos del centro educativo evidencian tener conocimiento sobre los procesos de evaluación institucional establecidos en el sistema educativo?					
<b>Dimensión.5.Comunicación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5.1. ¿En el centro educativo, se realizan evaluaciones del grado de satisfacción del personal docente que labora en el mismo?					
5.2. ¿En el centro educativo, se identifican las expectativas de los padres a fin de satisfacerlas?					
5.3. El equipo de gestión se involucra directamente en las actividades que se realizan en el centro?					
5.4. ¿Los docentes se interesan en las actividades laborales o recreativas realizadas por la institución educativa?					
5.5. ¿En la escuela se informa y se discute la Evaluación del Desempeño, con el personal?					
5.6. ¿En el centro educativo se desarrolla la comunicación efectiva entre directivos y maestros?					
5.7. ¿En el centro educativo se desarrolla la comunicación efectiva entre los maestros?					
5.8. ¿En el centro educativo se desarrolla la comunicación efectiva entre maestros y estudiantes?					
5.9. ¿En el centro educativo se desarrolla la comunicación efectiva con las familias?					

**Fuente:** Trinidad (2015).



**TABLA 14 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES DEL INSTRUMENTO APLICADO**

Objetivos	Variables	Dimensión	Indicadores	Ítems
Verificar si la gestión de los centros educativos de JEE del Segundo Ciclo del Nivel Primario del Distrito 10-02, planifican estrategias para favorecer los procesos de evaluación interna en el centro educativo	<b>Cultura organizacional</b>	<b>Organización</b>	Instrumentos de evaluación.  Planes y Proyectos Planificación e implementación de estrategias.  Procesos de evaluación interna en el centro educativo.	<p><b>1.1.</b> ¿El Equipo de gestión socializa el Proyecto Educativo de Centro con toda la comunidad educativa, con la finalidad de diseñar estrategias para la mejora de los procesos educativos?</p> <p><b>1.2.</b> ¿En la escuela, se diseñan estrategias para medir el nivel de aprendizaje de los/as estudiantes?</p> <p><b>1.3.</b> ¿Se diseñan estrategias en el centro dirigidas a elevar la calidad en los aprendizajes de los/as estudiantes?</p> <p><b>1.4.</b> ¿Se diseñan estrategias para evaluar los procesos educativos que se desarrollan en el centro?</p> <p><b>1.5.</b> ¿Se han diseñado instrumentos que permitan identificar en la institución educativa, los problemas, con la finalidad de buscar posibles soluciones?</p> <p><b>1.6.</b> ¿La institución cuenta con procedimientos escritos sobre la gestión de sus procesos?</p> <p><b>1.7.</b> ¿En la escuela, se hace seguimiento y control a los indicadores de gestión?</p> <p><b>1.8.</b> ¿La institución maneja las actividades basándose en procesos preestablecidos?</p> <p><b>1.9.</b> Está documentado el sistema de Gestión de la escuela?</p>
Confirmar si los proyectos educativos de los centros contemplan seguimiento y evaluación en	<b>Proyecto educativo de centro</b>	<b>Planificación</b>	Visión, misión en lugares visibles  Proyecto Educativo de Centro	<p><b>2.1.</b> ¿El proyecto Educativo de centro identifica las necesidades de la institución educativa?</p> <p><b>2.2.</b> ¿En la escuela se desarrollan planes de</p>

el ámbito institucional y pedagógico.			Planificación participación  Seguimiento  Evaluación	<p>mejoramiento continuo de las tareas y actividades que realizan?</p> <p><b>2.3.</b> ¿El personal docente se involucra activamente en la consecución de los objetivos, misión, visión de la institución educativa?</p> <p><b>2.4.</b> ¿En la escuela, se ejecutan actividades de Mejora en base a los resultados de los indicadores de gestión?</p> <p><b>2.5.</b> ¿Las necesidades de la institución educativa están contempladas en el Proyecto Educativo de Centro?</p> <p><b>2.6.</b> En la institución educativa se diseñan estrategias, actividades planificadas para buscar soluciones a las mismas?</p>
Determinar Describir los criterios de evaluación que aplican los directivos y equipos de gestión para valorar la calidad de los procesos internos que se desarrollan en el centro.	<b>Cultura de evaluación</b>	<b>Calidad</b>	Funcionamiento de los equipos de gestión.  Criterios de evaluación  Trabajo en equipo.  Políticas educativas  Toma de decisiones	<p><b>3.1.</b> ¿El director hace seguimiento al cumplimiento de las políticas y procedimientos institucionales?</p> <p><b>3.1.</b> ¿El director hace seguimiento al cumplimiento de las políticas y procedimientos institucionales?</p> <p><b>3.2.</b> ¿En la escuela, la evaluación del Desempeño está ligada a los planes de desarrollo y/o Compensación del personal?</p> <p><b>3.3.</b> ¿Utiliza el centro procedimientos para tomar decisiones cuando los/as estudiantes evidencian bajos logros?</p> <p><b>3.4.</b> ¿Los docentes demuestran compromiso con las actividades dirigidas a la gestión de la calidad en los aprendizajes de los estudiantes?</p> <p><b>3.5.</b> ¿Se evidencia el compromiso de los docentes para el cumplimiento de las políticas institucionales?</p>

				<p><b>3.6.</b> ¿En el centro educativo se evalúa la mejora en la capacitación del personal docente?</p> <p><b>3.7.</b> ¿En la escuela, existen políticas para mejorar las relaciones con los padres y madres?</p> <p><b>3.8.</b> ¿Se da el seguimiento a las políticas educativas establecidas por el Ministerio De Educación (MINERD)?</p> <p><b>3.9.</b> La evaluación que realiza el centro ¿está ligada a los planes de desarrollo y/o Compensación del personal?</p>
Identificar el nivel de conocimiento que tienen los directivos y docentes sobre el sistema de evaluación que se aplica en el centro educativo.	<b>Capacitación</b>	<b>Formación</b>	<p>Conocimiento de leyes y normativas sobre el sistema de evaluación.</p> <p>Capacitación de los docentes y directivos sobre el sistema de evaluación.</p>	<p><b>4.1.</b> ¿Conocen los docentes las políticas de calidad de la escuela? <b>4.2.</b> ¿Conocen los docentes los conceptos de visión y misión de la escuela?</p> <p><b>4.3.</b> ¿Conocen los docentes y estudiantes los valores que se trabajarán en la escuela?</p> <p><b>4.4.</b> ¿En la institución educativa se conocen los valores que se trabajan para concretar la misión?</p> <p><b>4.5.</b> ¿Están capacitados los docentes en relación a los sistemas de evaluación de la institución?</p> <p><b>4.6.</b> ¿La capacitación a los docentes cumple con los objetivos de mejorar los procesos educativos de la escuela?</p> <p><b>4.7.</b> ¿Los directivos del centro educativo evidencian tener conocimiento sobre los procesos de evaluación institucional establecidos en el sistema educativo?</p>
Analizar en qué medida la comunicación en el centro educativo favorece el desarrollo de	<b>Clima organizacional</b>	<b>Comunicación:</b>	Comunicación efectiva entre los diferentes actores del proceso, relación maestro alumnos, padres	<p><b>5.1.</b> ¿En el centro educativo, se realizan evaluaciones del grado de satisfacción del personal docente que labora en el mismo?</p> <p><b>5.2.</b> ¿En el centro educativo,</p>

procesos educativos de calidad.			y madres, comunicaciones escritas.  Grado de satisfacción del personal, estudiantes, padres y madres, docentes y administrativos.	se identifican las expectativas de los padres a fin de satisfacerlas?  <b>5.3.</b> El equipo de gestión se involucra directamente en las actividades que se realizan en el centro?  <b>5.4.</b> ¿Los docentes se interesan en las actividades laborales o recreativas realizadas por la institución educativa? <b>5.5.</b> ¿En la escuela se informa y se discute la Evaluación del Desempeño, con el personal?  <b>5.6.</b> ¿En el centro educativo se desarrolla la comunicación efectiva entre directivos y maestros?  <b>5.7.</b> ¿En el centro educativo se desarrolla la comunicación efectiva entre los maestros?  <b>5.8.</b> ¿En el centro educativo se desarrolla la comunicación efectiva entre maestros y estudiantes?  <b>5.9.</b> ¿En el centro educativo se desarrolla la comunicación efectiva con las familias?
---------------------------------	--	--	---	--

**Fuente:** Trinidad (2015).

### C). Grupo de focal

Para la realización del grupo focal se diseñaron guías para obtener informaciones pertinentes, en un ambiente apropiado, la cual fue por una moderadora. Se establecieron tres grupos identificados con las letras A, B, C, Krueger, (199), dependiendo de las necesidades del estudio.

Son muy efectivos a la hora de obtener información acerca de por qué las personas piensan o sienten en la manera que lo hacen (p.24).

De este modo vemos a los grupos focales como una técnica eminentemente cualitativa que tiene la vocación de generar información para entrar a lo social desde lo subjetivo, Reguillo (2000), construyendo conocimiento a partir del propio sujeto; es decir, mediante la generación de discursos de sujetos en grupo, se conocen aspectos en el ámbito laboral a partir de la subjetividad de sus actores.

En la realización del grupo focal se tomaron en cuenta los siguientes elementos para desarrollarlo de manera efectiva:

1. Antes de desarrollar el grupo focal se hará una síntesis de las fortalezas y debilidades identificadas por los docentes, coordinadores/as docentes y directores/as para partir de una línea base de la situación actual del centro.
2. Identificar los objetivos de la investigación que servirán de base al grupo focal.
3. Elaboración de una guía de preguntas en base a los resultados del diagnóstico y las preguntas de investigación que apoyan a los objetivos del grupo focal.
4. Los participantes del grupo focal serán 4 docentes, 2 de zona urbana y 2 de zona rural de los centros educativos de Jornada Escolar Extendida objetos de estudios, 4 Directores/as de centros y 4 coordinadores/as docentes.
5. Elegir una docente del equipo con condiciones de relatora de este tipo de técnica, con la finalidad que se sigan las reglas establecidas para el desarrollo del grupo focal.
6. Se preparan seis preguntas abiertas para ser desarrolladas en el grupo focal.
7. La investigadora hará la función de moderadora quien tomara en cuenta las estrategias estimuladoras, para el desarrollo de un clima estimulador y unas condiciones de participación que generen confianza y empatía con el grupo, sin dejar que se desenfoque el objetivo de la técnica.
8. Elegir el lugar donde se realizará el grupo focal, la hora y los días convenientes para todos los participantes, organizar los asientos en forma de círculos, de manera que se puedan ver la cara a todos.
9. Los participantes serán referidos con códigos o letras para así, al momento de la relatoría, no referir nombres.
10. Definir el tiempo de trabajo antes de iniciar la sección, no más de una hora.
11. La investigadora toma anotaciones y vigila en silencio el desarrollo del proceso, también anotara su impresión de las diferentes participaciones, según detalles observados.
12. Se compartirá un brindis con el grupo al finalizar la sesión.
13. Es responsabilidad de la investigadora la confidencialidad de los datos y hacer el resumen e interpretación con el mayor grado de objetividad y siguiendo las exigencias de la técnica y los criterios éticos referidos a la metodología de la investigación.

## **TABLA 15 GUÍA DE TRABAJO PARA EL GRUPO FOCAL**

<b>Ficha para el desarrollo de la sesión de trabajo</b>		
<b>Hora de inicio</b> _____	<b>Hora de termino</b> _____	<b>Moderadora:</b> La investigadora
<b>Relatora:</b> una docente y la investigadora (Yesenia Trinidad)		
<b>Participantes:</b> A, B C		
Objetivos de la investigación relacionados al grupo focal.		
Objetivo focal _____	del _____	Grupo _____
<u>Asistencia de los participantes:</u> <u>Participantes Firma con el código</u> 1. A, 2. B, 3. C		

Fuente: Trinidad (2015)

**TABLA 16 PREGUNTAS PARA EL DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL GRUPO FOCAL CON LOS DOCENTES, DIRECTORES/AS Y COORDINADORES/AS.**

PREGUNTAS	RESPUESTAS GRUPO:
1. ¿cómo definiría la evaluación educativa?	
2. ¿Cuáles son los criterios de evaluación que implementan en la institución educativa.	
3. ¿Cómo consideras que debe ser la evaluación?	
4. ¿cuáles debilidades debemos priorizar en relación a los procesos de evaluación?	
5. ¿Cuáles son tus sugerencias para fortalecer Los procesos de evaluación en la institución educativa donde laboras?	

Fuente: Trinidad (2015)

A continuación se presenta las valoraciones de los/as participantes en relación a las temáticas

**TABLA 17 VALORACIONES DE LOS/AS PARTICIPANTES DEL GRUPO FOCAL**

Marque con una X según se presentó la situación evaluada			
Situación evaluada	Si	No	Frecuencia

La moderadora al iniciar el grupo focal presentó los objetivos de la sesión de trabajo.	X		40
Las preguntas realizadas en el grupo focal estaban relacionadas con la realidad que se debe mejorar en el centro.	X		40
La moderadora explicó la agenda en forma clara y precisa.	X		40
Se eligió una relatora del grupo con capacidad de síntesis	X		40
Se notaba que la investigadora estaba atenta y observando la dinámica que se dio en el grupo.	X		40
El desarrollo de la sesión se dio en clima de confianza.	X		40
La investigadora escuchaba con atención y llevaba anotaciones.	X		40
La moderadora se mantuvo neutra en la conducción del proceso.	X		40
La moderadora permitió que la palabra circulara en el grupo y que pudieran participar todas las personas que así lo desearon.	X		40
Mantuvo el control de la participación sin corte brusco.	X		40
La moderadora animó a las personas que guardaban silencio a participar	X		40
La moderadora escuchaba con atención a todos los actores.	X		39
Cuando la moderadora realizaba preguntas se daba a entender por los actores participantes.	X		39
La moderadora incentivaba la participación de todos los actores.	X		40
La moderadora seguía el objetivo del grupo focal.	X		40
La moderadora mantuvo el control del tiempo de los participantes.	X		38
Con la conducción del grupo la moderadora mantenía el respeto a las opiniones de los actores participantes.	X		40
Cada actor tenía un rotulo con la letra que lo identificaba.	X		37
Se inició la sesión en el tiempo pautado.	X		34
La sesión se terminó en el tiempo acordado.	X		34
El lugar donde se realizó la sesión era adecuado para este tipo de trabajo.	X		32

**Fuente:** Trinidad (2015)

Para evaluar la consistencia interna del instrumento se utilizó el coeficiente Alfa Cronbach, analizando la correlación media de una de las variables de la misma escala con todas las demás variables que la componen. Su valor puede variar entre cero y uno, si bien es posible la existencia de valores negativos, lo que indicaría que en la escala hay algunos ítems que miden lo opuesto a lo que miden los demás, Almarza (2008), el cálculo del coeficiente alpha se puede estimar sobre la base de la varianza de los ítems aplicando la siguiente ecuación:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

En donde:

**K:** El número de ítems

**Si^2:** Sumatoria de Varianzas de los Ítems

**ST<sup>2</sup>:** Varianza de la suma de los Ítems

**$\alpha$ :** Coeficiente de Alfa de Cronbach

Cuanto más cercano esté el valor de alpha Cronbach a la unidad, mayor es la consistencia interna de los ítems que componen el instrumento de medida. De acuerdo con Ruiz (1998), citado por Moreno (2005), se puede interpretar lo siguiente.

**TABLA 18 RANGO DE ALFA DE CRONBACH – CONFIABILIDAD**

<b>Rango de Alfa De Cronbach</b>	<b>Confiabilidad</b>
<b>0,81-1,00</b>	Muy alta
<b>0,61-0,80</b>	Alta
<b>0,41-0,60</b>	Moderada
<b>0,21-0,40</b>	Baja
<b>0,001-0,20</b>	Muy baja

Fuente: Moreno (2005)

A continuación se presentan los resultados de la prueba de confiabilidad de las encuestas aplicadas:

**TABLA 19 ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD**

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	

#### **6.6.2 Evaluación de la Aplicación. Segunda etapa.**

Durante el proceso de la prueba piloto y de manera particular en este momento de la investigación, se asume una posición de no linealidad, ya que ésta además de ser provocativa para la investigación científica, favorece el que se asuma la impredecibilidad, lo cual es coincidente con los fundamentos epistemológicos de la investigación que se está llevando a cabo. Muy probablemente esta posición supone un serio problema para el conocimiento establecido, pero se ajusta a los hechos de la realidad humana, Puche Navarro Rebeca (2009), y que para la investigación es muy propicio el enfoque. (p. 13).

Una vez definida la versión preliminar de la encuesta, fue sometido a un proceso de validación mediante juicios de expertos en dos etapas 1. Revisión preliminar y 2 revisión final,



conformados por 4 doctores de la Universidad de Sevilla, 1 experto de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y por ultimo 1 experto de la Universidad Católica de Santo Domingo. Tal proceso permitió evaluar el nivel de comprensión de cada una de las proposiciones, el rango de respuestas y los procesos de seguimientos y asegurar la validez de forma (estructura y presentación), de criterios (comparación de instrumentos similares) y de constructos (como se comparte en la práctica) del instrumento a partir de la congruencia, claridad y tendenciosidad de cada de los ítems del instrumentos y sus respectivas observaciones.

Con objeto de recoger los datos y las puntuaciones que permitan la validación del cuestionario, se han elaboraron los siguientes cuatro cuadros:

Cuadro 1: Descripción de los objetivos y los ítems correspondientes a cada uno de los objetivos o dimensiones del estudio.

Cuadro 2: Recoge los objetivos e ítems del cuestionario, con objeto de valorar la adecuación de cada ítem al objetivo, la adecuación del lenguaje y la claridad del ítem; así como realizar las observaciones oportunas en cada caso.

Cuadro 3: Permite puntuar cuestiones relativas al cuestionario: formato, extensión, presentación y claridad de las instrucciones.

Cuadro 4: Se emplea para plantear las cuestiones que se estimen pertinentes a cada uno de los objetivos.

a) **Primer cuadro:** Descripción de los objetivos y los ítems, agrupados por dimensiones, correspondientes a cada objetivo.

**TABLA 20 DESCRIPCIÓN DE LOS OBJETIVOS Y LOS ÍTEMS**

OBJETIVOS	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO
Dimensión: <b>Organización</b> 1. Verificar si la gestión de los centros educativos de JEE del Segundo Ciclo del Nivel Primario del Distrito 10-02, planifican estrategias para favorecer los procesos de evaluación interna en el centro	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 , 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9
Dimensión: <b>Planificación</b> 2. Confirmar si los proyectos educativos de los centros contemplan seguimiento y evaluación en el ámbito institucional y pedagógico.	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6
Dimensión: <b>Calidad</b> 3. Describir los criterios de evaluación que aplican los directivos y equipos de gestión para valorar la calidad de los procesos internos que se desarrollan en el centro.	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9
Dimensión: <b>Formación</b> 4. Identificar el nivel de conocimiento que tienen los directivos y docentes sobre el sistema de evaluación que se aplica en el centro educativo.	4.1,4.2,4.3,4.4,4.5,4.5,4.7
Dimensión <b>Comunicación</b> 5. Analizar en qué medida la comunicación en el centro educativo favorece el desarrollo de procesos educativos de calidad.	5.1, 5.2, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6

**Fuente:** Elaboración propia.

b) El **segundo cuadro** recoge los objetivos e ítems del cuestionario, con objeto de puntuar (\*) la adecuación de cada ítem al objetivo, la adecuación del lenguaje y la claridad del ítem; así como realizar las observaciones oportunas en cada caso.

**TABLA 21 OBJETIVOS E ÍTEMS DEL CUESTIONARIO**

(\*) 1 = mínima puntuación / 5 = máxima puntuación

Cuestionario	Adecuación al objetivo					Adecuación del lenguaje a las características de los sujetos					Claridad del ítem					Observaciones				
<b>OBJETIVO 1</b> Ítems	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
1.1																				
1.2																				
1.3																				
1.4																				
1.5																				
1.6																				
1.7																				
1.8																				
1.9																				
<b>OBJETIVO 2</b> Ítems	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
2.1																				
2.2																				
2.3																				
2.4																				
2.5																				
2.6																				
<b>OBJETIVO 3</b> Ítems	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
3.1																				
3.2																				
3.3																				
3.4																				
3.5																				
3.6																				
3.7																				
3.8																				
3.9																				
<b>Cuestionario</b>	<b>Adecuación al objetivo</b>					<b>Adecuación del lenguaje a las características de los sujetos</b>					<b>Claridad del ítem</b>					<b>Observaciones</b>				
<b>OBJETIVO 4</b> Ítems	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
4.1																				
4.2																				
4.3																				
4.4																				
4.5																				

4.6																
4.7																
OBJETIVO 5 Ítems	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
5.1																
5.2																
5.3																
5.4																
5.5																
5.6																

**Fuente:** Elaboración propia.

c) En este **tercer cuadro** se puntúan (\*) cuestiones relativas al cuestionario: formato, extensión, presentación y claridad de las instrucciones.

## **TABLA 22 FORMATO, EXTENSIÓN, PRESENTACIÓN Y CLARIDAD DE LAS INSTRUCCIONES**

(\*) 1 = mínima puntuación / 5 = máxima puntuación

OTROS ASPECTOS	1	2	3	4	5
CLARIDAD DE LAS INSTRUCCIONES					X
FORMATO DEL CUESTIONARIO					X
EXTENSIÓN DEL CUESTIONARIO					X
PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO					X

**Fuente:** Elaboración propia.

d) En este **cuarto cuadro**, puede plantear las cuestiones que estime pertinentes a cada uno de los objetivos.

## **TABLA 23 DESCRIPCIÓN DE OBJETIVOS**

	CUESTIONES NO OBSERVADAS QUE AÑADIRÍA
OBJETIVO 1	
OBJETIVO 2	
OBJETIVO 3	
OBJETIVO 4	
OBJETIVO 5	

**Fuente:** Elaboración propia.

Por último, puede añadir en el siguiente apartado las sugerencias que considere oportunas.

Así la conformación de los expertos seleccionados para la evaluación de los instrumentos diseñados, responde fundamentalmente a profesores con experiencias en investigaciones comprobadas, especialmente en evaluación educativa. Los instrumentos fueron analizados por 5 expertos.

Cabe destacar que después de haber recepcionado y acopiado las opiniones, observaciones y críticas al respecto, se procedió a realizar las correcciones de las recomendaciones dadas para la aplicación de los instrumentos, los cuales durante la prueba piloto fueron aplicados dos veces en vista que en la primera prueba la factibilidad fue de .47, que según Alfa Cronba, como se representa anteriormente no es significativa. Ya para el segundo análisis alcanzaron una puntuación .948, después de la aplicación de las siguientes recomendaciones realizadas por los expertos:

## FIGURA 27 RECOMENDACIONES DE EXPERTOS

Recomendaciones realizadas por los expertos
<p><b>Estimada Yesenia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Declaras 5 objetivos, en los que haces referencia a estrategias, planes, criterios.... de evaluación de centros, docentes y estudiantes (en el título de trabajo: ...evaluación para una gestión de calidad.....); pero en realidad (a la vista de los instrumentos) te centras exclusivamente en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Deberías mejorar tanto el título como el planteamiento y concreción de los objetivos si tu interés se centra en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (y no en procesos de evaluación de la calidad y gestión).</li> <li>2. El cuestionario está dirigido a los estudiantes, sobre cuestiones de su proceso de enseñanza y evaluación (valoración de la planificación y desarrollo que hace su profesor).             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La entrevista se centra en los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Se dirige al director del centro, ¿no sería conveniente entrevistar al jefe de estudio o director/coordinador pedagógico).</li> <li>2. El grupo focal se centra en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.</li> <li>3. ¿No debería cuestionarse o entrevistarse a los docentes?</li> <li>4. Debería haberse realizado una presentación independiente de cada instrumento y su vinculación con los objetivos del estudio. Así como ofrecer un protocolo para realizar la valoración y consideraciones sobre cada uno de ellos.</li> <li>5. El único aspecto que tendrías que tener en cuenta es la utilización de una escala impar y que</li> </ol> </li> </ol>

como sabes puede hacer que las respuestas de los encuestados se decante por el valor central. Por lo demás, el cuestionario me parece muy correcto y que responde perfectamente a los objetivos que os proponéis.

6. Es recomendable cambiar algunos verbos como describir por determinar, y algunas palabras de enlace.

**Fuente:** Elaboración propia.

Estas recomendaciones fueron aplicadas y los instrumentos contaron la aprobación de los expertos para ser aplicados.

### **6.6.3 Fase de implementación**

#### **Categorizar y codificar los datos**

Con el propósito de realizar el estudio y análisis de las respuestas dadas se le asignó un código a cada instrumento, diferenciándolo de cada actor para el registro de las informaciones de los mismos, clasificación de las informaciones según las variable, las cuales son de vital importancia para la correcta interpretación de los resultados que ofrecen los diferentes procedimientos del procesador de datos utilizado en tratamiento de la información, en este caso es el SPSS, donde se describirán los datos; por medio de tablas en las que se apreciarán claramente el comportamiento y las tendencias de la información recopilada, presentando las características de la información que contenga cada variable.

Es importante resaltar que se mantuvo la interacción en el trabajo grupal, en el caso de los grupos focales, ya que la encuesta y la entrevista se realizó de manera individual. Así mismo las actuaciones realizadas por los participantes según su rol permitió mayor interacción, ya que los intereses son afines para cada grupo.

## **6.7. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO**

Una vez recolectados los datos, se procedió de la siguiente manera:

### **a). Datos cuantitativos:**

Para el procesamiento y presentación de los resultados provenientes de datos cuantitativos se realiza tomando en consideración los siguientes componentes: 1. Organización, 2. tabulación y 3. Procesamiento: El primer paso fue la revisión de los instrumentos completados y su respectiva codificación; luego se diseñó una plantilla en Excel y se procesaron en la misma cada

uno de los instrumentos. Desde la plantilla de Excel, los datos fueron exportados al programa de análisis de datos **SPSS en su versión 20.0**.

1. Para lograr una mejor descripción de los resultados procedimos de lo simple a lo más complejo. En primer lugar hicimos una distribución de frecuencia agrupando las respuestas según ítems dentro de cada dimensión.
2. En segundo lugar, para determinar los niveles de desempeño de los centros en relación a cada dimensión, procedimos a crear nuevas variables (una por cada dimensión), que fuera el cálculo del promedio general de las respuestas de todos los ítems dentro de la dimensión, en la escala de 1 a 5. Una vez obtenido este promedio general, hicimos una recodificación de la variable en base a los siguientes valores:

**TABLA 24 NIVEL DE DESEMPEÑO**

Nivel de Desempeño	Promedio
<b>1-2.99</b>	<b>No Satisfactorio</b>
<b>3-3.49</b>	<b>Básico</b>
<b>3.50-3.99</b>	<b>Promedio</b>
<b>4-4.49</b>	<b>Avanzado</b>
<b>4.50-5</b>	<b>Destacado</b>

Este procedimiento nos permitió tener una idea más acabada acerca de la cultura de evaluación institucional en los centros educativos.

3. En tercer lugar, el procedimiento de análisis nos llevó a indagar las posibles similitudes y diferencias en cada dimensión de acuerdo a las características generales de los centros y de los informantes claves. En tal sentido, los datos de cada una de las nuevas variables creadas a partir de los ítems de cada dimensión fueron comparados con cada característica general.

Finalmente, para determinar si existen diferencias entre los grupos y si estas posibles diferencias son significativas, se realizaron pruebas de análisis de variables ANOVA de un Factor. La cual consiste en el análisis de varianza (ANOVA) de un factor y nos sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. Esta prueba es una generalización del contraste de igualdad

de medias para dos muestras independientes, se aplica para contrastar la igualdad de medias de tres o más poblaciones independientes y con distribución normal. Supuestas k poblaciones independientes, las hipótesis del contraste son siguientes:

**1. H0:  $\mu_1=\mu_2=...\mu_k$  Las medias poblacionales son iguales**

**2. H1: Al menos dos medias poblacionales son distintas**

Los resultados fueron analizados y discutidos con la fundamentación del marco teórico, ya que el objetivo del análisis es obtener ideas relevantes de distintas fuentes de información. En lo referente a los cuestionarios aplicados a la muestra censal de directivos y docentes, tanto para el diagnóstico y situación actual como para la evaluación de usabilidad, eficiencia y efectividad, se utilizó un escalamiento tipo Likert de manera que los encuestados puedan presentar el nivel de aceptación o rechazo a cada proposición de acuerdo con las alternativas que se muestran en la tabla.

**TABLA 25 ESCALA TIPO LIKERT UTILIZADA EN LOS CUESTIONARIOS**

Valor asignado en la escala	Significado
5	Siempre
4	Frecuentemente
3	Algunas Veces
2	Rara Vez
1	Nunca

Fuente: Elaboración propia.

#### **a) Datos cualitativos**

El análisis de datos cualitativos se aplicó tomando en cuenta los criterios y procedimientos propuestos por Guba (1981), debido a que al apoyarse las estrategias metodológicas utilizadas en la presencia prolongada de quien investiga y por lo tanto en todo lo que él es, se requiere contar con elementos que den rigor y credibilidad a la investigación.

**TABLA 26 CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA DAR RIGOR CIENTÍFICO A LA INVESTIGACIÓN.**

Criterio	Investigación cualitativa	Procedimientos
----------	---------------------------	----------------



Valor de verdad	Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación persistente.</li> <li>• Triangulación.</li> <li>• Recogida de material referencial</li> <li>• Comprobaciones con los participantes</li> </ul>
Aplicabilidad	Transparencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestreo teórico</li> <li>• Descripción exhaustiva</li> <li>• Recogida abundante de datos</li> </ul>
Consistencia	Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del status y rol del investigador</li> <li>• Descripción minuciosa de los informantes</li> </ul>
Neutralidad	Confirmabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripciones de baja interferencia</li> <li>• Comprobaciones de los participantes</li> <li>• Triangulación</li> <li>• Explicar el posicionamiento del investigador</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

Con respecto a la entrevista y grupo focal se realizó el proceso de organización y transcripción de la información registrada, procediendo a codificar la información para su categorización de acuerdo a las dimensiones previamente establecidas, obteniendo las frecuencias de comentarios de cada una de las categorías y dimensiones definidas.

En ese mismo orden las categorías y sub-categorías que se construyeron ordenadas en el siguiente cuadro, para posteriormente a través de éstas, realizar el análisis de las entrevistas y grupo focal realizados:

El procesamiento de la entrevista y grupo focal que se presentan permiten identificar concepciones, datos agrupados en categorías, sub-categorías y análisis de las respuestas de los directores/as, coordinadores, maestros y orientadores/as a las preguntas realizadas.

**TABLA 27 PROCESAMIENTO DE LA ENTREVISTA**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUB- CATEGORÍAS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
1 <b>Implementación de estrategias para la calidad educativa.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diseño de estrategias para evaluar los procesos educativos.</li> <li>-Proceso de implementación de las estrategias</li> <li>-Estrategias dirigidas a elevar la calidad en los aprendizajes de los estudiantes</li> </ul>	Esta categoría pretende describir la diversidad de estrategias de evaluación necesaria para el buen funcionamiento y logros de los propósitos en las instituciones educativas, considerando que se evalúa para aprender y que los resultados de la evaluación han de servir para controlar y mejorar los procesos que se desarrollan.
2 <b>Problemáticas que afectan los procesos educativos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificación de las problemáticas que afectan la institución educativa.</li> <li>-Solución a las problemáticas encontradas</li> </ul>	Los datos reunidos en esta categoría muestran los principales problemas que afectan los procesos educativos que se desarrollan en la escuela y la diversidad de estrategias que se pueden implementar para solucionarlos.
3 <b>Evaluación y seguimiento a los procesos para la calidad educativa.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma de evaluación y seguimiento expresada en el Proyecto Institucional de Centro.</li> </ul>	Se pretende describir los procesos de evaluación que se desarrollan en el centro educativo y el seguimiento que se da a los mismos mediante procedimientos escritos construido con la participación de la comunidad educativa y su contribución a la calidad de los todos los procesos educativos que se desarrollan.
4 <b>Necesidades contempladas en el Proyecto Institucional de Centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificación de necesidades contenidas en el Proyecto institucional de centro.</li> <li>-Estrategias y necesidades identificadas para buscar soluciones a las problemáticas</li> </ul>	En esta categoría se pretende identificar en el PEC las prioridades, los resultados esperados, estrategias de acción y métodos, estrategias para la búsqueda de soluciones y logros de mejora en el centro educativo.

<p><b>5 Procesos y criterios de evaluación.</b></p>	<p>-Procedimientos que se utilizan cuando los estudiantes evidencian tener bajos logros.</p> <p>-Compromiso de los docentes frente a las problemáticas de sus alumnos.</p> <p>-Seguimiento a las políticas educativas</p>	<p>Se describen una serie de métodos y procedimientos como base para el cambio y la transformación desde el aula y el centro educativo, en relación a los aprendizajes de los/as estudiantes, resaltando a la vez el compromiso que tienen los docentes, su injerencia en el logro de los propósitos establecidos en la escuela, así como el seguimiento que debe darse a las políticas emanadas del Ministerio de Educación.</p>
<p><b>6 Evaluación al desempeño del personal docente y administrativo.</b></p>	<p>-Planes de desarrollo y/o compensación del personal.</p> <p>-Métodos que se utilizan para evaluar al personal.</p> <p>-Conocimiento de los docentes y administrativos sobre los procesos de evaluación que se desarrollan en el centro educativo.</p>	<p>En esta categoría se presentan las estrategias que se implementan en la escuela para reconocer las buenas acciones que realiza el personal y los métodos utilizados para reconocer la importante labor que realizan, además resalta el nivel de conocimiento que tiene el personal sobre los procesos de evaluación que se desarrollan en la escuela</p>
<p><b>7 Conocimiento del director/a sobre las normativas del sistema educativo.</b></p>	<p>-Normativas y Leyes conocidas por los directores de centros sobre el sistema de evaluación institucional.</p>	<p>Aquí se resalta la importancia de los conocimientos de las normativas vigentes del sistema educativo a fin de contar con directores competentes y motivados, disponer de un sistema de evaluación que valore el desempeño de todos los actores del Sistema Educativo, un sistema de evaluación fundamentado en los criterios de equidad y responsabilidad a través del conocimiento.</p>

<p><b>8 Misión y visión de la escuela.</b></p>	<p>--Forma en que se da a conocer la misión y visión de la escuela.</p> <p>-Capacitación que recibe el personal para concretizar la misión.</p> <p>-Valores que se trabajan en los centros educativos que identifican la misión.</p>	<p>Se describen las formas en cómo se da a conocer la misión y visión del centro educativo, además de la capacitación que recibe el personal para la misma se desarrollada en el centro, identificando los valores que dan muestra o evidencian que se trabajado en busca de lograr los propósitos educativos planteados</p>
<p><b>9 Grado de satisfacción del personal docente, administrativos.</b></p>	<p>-Conocimiento del grado de satisfacción del personal en relación a la labor que realiza.</p> <p>- Forma en que se da la comunicación en la escuela</p>	<p>Se pretende resaltar los buenos resultados académicos de las escuelas donde el personal se siente motivado, existe un sistema de comunicación eficaz, construido desde experiencia y prácticas positivas que permiten la fluidez y armonía en el desarrollo de los procesos que se desarrollan.</p>
<p><b>Aplicación de instrumentos para medir el grado de satisfacción de las familias.</b></p>	<p>-Grado de satisfacción de las familias con la labor que se realiza en la escuela.</p>	<p>En esta categoría los datos aquí descritos nos muestran que es necesario aunar esfuerzos y criterios para inducir a una mejora continua de la educación, integrando las familias para el desarrollo de una educación efectiva frente a la necesidad de integrar e implantar un Modelo de Gestión de Calidad en la escuela, donde las familias se integren y muestren satisfacción por la educación que reciben sus hijos e hijas.</p>

**Fuente:** Trinidad (2015)

El procesamiento de la información obtenida, se realizó a través de la reducción de datos, se contaron los elementos seleccionados, se agruparon por actores en una lista en tablas, facilitando así el análisis e interpretación de los resultados.

---

## CAPÍTULO VII.

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

---

## **CAPÍTULO VII. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **7.1 INTRODUCCIÓN**

En este capítulo, se muestran los resultados obtenidos en el proceso de investigación empírica de los aspectos cuantitativos y cualitativos de los procesos de evaluación en los centros educativos de tanda extendida del distrito 10-02, la percepción de los docentes coordinadores pedagógicos, directivos, psicólogos y orientadores, siguiendo la metodología propuesta. En la misma se evidencian los porcentos de respuestas dadas a las preguntas diseñadas para la obtención de la información y logros de los objetivos según los enfoques mixtos adoptados para el análisis y procesamiento de la información.

En ese mismo orden los datos han sido agrupados mediante una síntesis con los tópicos o conceptos de los encuestados y entrevistados, reduciendo las informaciones y procedimientos de las mismas y a la vez se presentarán los datos en el orden de las etapas desarrolladas en el capítulo anterior, con el orden siguiente:

#### **Primera etapa de la investigación:**

- a). Diagnóstico de la situación actual
- b). Resultados y análisis de la encuesta para el análisis y estudio de la situación actual de los procesos de evaluación en los centros educativos, según las valoraciones de los docentes.

#### **Segunda etapa de la investigación**

- c). Resultados y análisis de las entrevistas a los directores de los centros educativos para la profundización de las estrategias de evaluación que se implementan en la escuela, planificación y seguimiento, según las dimensiones que trabajadas en la investigación.

### **7.2. DIAGNÓSTICO Y DEFINICIÓN DE REQUERIMIENTOS**

#### **7.2.1. Análisis y resultados de la encuestas para el diagnóstico y definición de requerimiento, según las valoraciones de los docentes, directores y coordinadores de centros educativos.**

### **Primera etapa:**

#### **a).Características de la población objeto de estudio**

Con la intención de conocer las características de la población objeto de estudio, como informantes claves para la investigación, se consideró importante tener informaciones acerca del sexo, edad, años en servicios, zona geográfica donde labora y tipología de los centros, según lo establecido en Manual Operativo de Centros Educativos Públicos, con la finalidad de analizar la influencia de los mismos en el desarrollo e implementación de procesos de evaluación de calidad y de esta manera poder establecer diferencias y afirmaciones sobre los mismos.

**TABLA 28 INFORMANTES CLAVE SEGÚN GÉNERO. DISTRIBUCIÓN SEGÚN FRECUENCIA Y PORCENTAJE**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Hembra</b>	116	85.9
<b>Varón</b>	19	14.1
<b>Total</b>	135	100.0

**Fuente:** Trinidad (2015)

Como se puede observar en la tabla, en relación al género de los informantes claves que participaron en el estudio, el 86% pertenece al género femenino y solo el restante 14% fue de género masculino.

**TABLA 29 INFORMANTES CLAVE. DISTRIBUCIÓN SEGÚN RANGO DE EDAD**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>18 a 35 años</b>	32	23.7	23.7
<b>36 a 45 años</b>	62	45.9	69.6
<b>46 años o más</b>	41	30.4	100.0
<b>Total</b>	135	100.0	

**Fuente:** Trinidad (2015)

Así mismo se determinó al agrupar a los informantes clave según su rango de edad, que alrededor del 70% de los mismos posee menos de 45 años, mientras que el 30% pertenece al grupo de 46 años o más.

**TABLA 30 INFORMANTES CLAVES. DISTRIBUCIÓN SEGÚN PREPARACIÓN ACADÉMICA**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Bachiller (Secundaria)</b>	3	2.2	2.2
<b>Nivel técnico</b>	3	2.2	4.4
<b>Licenciatura</b>	111	82.2	86.7
<b>Postgrado</b>	6	4.4	91.1
<b>Maestría</b>	12	8.9	100.0
<b>Total</b>	135	100.0	

**Fuente:** Trinidad (2015)

Dentro de las características generales de los informantes claves, la preparación académica evidencia que el 87% de los mismos se ubica hasta un nivel de licenciatura como último grado académico alcanzado. En otras palabras, solo un 13% afirmó tener estudios de cuarto nivel (postgrado).

Por otro lado la formación académica de los docentes indica que hace falta reforzar programas académicos que permitan que los mismos puedan elevar su nivel académico y enriquecer las prácticas, implicando un mayor esfuerzo que eleve el nivel de desempeño y obtener mejores resultados en los actores educativos.

**TABLA 31 INFORMANTES CLAVES. DISTRIBUCIÓN SEGÚN TIEMPO EN SERVICIO, EN AÑOS**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>1 a 5 años</b>	62	45.9	45.9
<b>6 a 10 años</b>	24	17.8	63.7
<b>11 a 15 años</b>	15	11.1	74.8
<b>16 a 20 años</b>	18	13.3	88.1
<b>21 a 25 años</b>	11	8.1	96.3
<b>26 o más años</b>	5	3.7	100.0
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100.0</b>	

**Fuente:** Trinidad (2015)



Según el tiempo en servicio de los informantes claves participantes en el estudio, el 75% se ubica por debajo de los 15 años, y el restante 25% posee una antigüedad en el servicio de más de 16 años.

Como se puede observar la población docente que labora en los centros educativos no tiene antigüedad en servicio lo que se puede ver en términos positivos en relación a las innovaciones, actualizaciones, disponibilidad, dinamismo, deseo de superación, aceptación de nuevos paradigmas que, disposición para aceptar los cambios e introducir nuevas metodologías.

#### **b). Cultura de evaluación organizacional**

En lo referente a esta dimensión, se tiene por objeto analizar las estrategias de evaluación que implementan en los centros educativos, directamente vinculadas al Proyecto Educativo de centro, participación de la comunidad en los procesos que se desarrollan en la escuela, instrumentos para el seguimiento a los indicadores de calidad, documentaciones escritas, sistematización de experiencias y la consistencias de todas las herramientas empleadas.

Sin embargo ahondando, en los resultados de cada uno de los ítems que conforman la dimensión, se destaca que un 72% de los centros educativos encuestados socializan el Proyecto Institucional de Centro con la comunidad educativa, mientras que un 86% implementan estrategias de calidad para medir los resultados y un 74% manifiesta tener documentación escrita para desarrollar los procesos. Esto puede indicar según, Rossi y Grimberg (1999), que se están desarrollando a través del Proyecto Educativo Institucional acciones que contribuyen y orientan de manera abierta la acción con la participación de los actores de la comunidad educativa y se desarrollan estrategias para la toma de decisiones y mejora continua a través de la evaluación de la práctica educativa cotidiana.

**TABLA 32 DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN. PORCENTAJE PARA CADA ÍTEM SEGÚN ESCALA**

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
<b>Socialización del PEC con la comunidad</b>	1.5	5.2	21.5	28.9	43.0
<b>Estrategias para medir el aprendizaje</b>	2.2	1.5	20.7	39.3	36.3
<b>Estrategias para la Calidad</b>	1.5	3.7	8.1	41.5	45.2
<b>Estrategias para evaluar los procesos</b>	1.5	2.2	11.1	46.7	38.5
<b>Instrumentos para identificar problemas</b>	2.2	4.4	20.7	39.3	33.3
<b>Procedimientos de gestión escritos</b>	1.5	2.2	14.8	38.5	43.0
<b>seguimiento y control de indicadores</b>	3.0	2.2	14.1	49.6	31.1
<b>Manejo basado en procesos</b>	2.2	1.5	12.6	44.4	39.3
<b>Documentación del sistema de gestión</b>	3.0	5.9	15.6	26.7	48.9

**Fuente:** Trinidad (2015)

La primera dimensión estudiada en relación a la cultura de evaluación institucional en los centros educativos objeto de análisis, fue la dimensión de organización. En esta dimensión se inscriben el conjunto de prácticas esenciales que preparan el escenario de la evaluación en la institución. Si analizamos la frecuencia con que ocurren estas prácticas, notamos que en el total de los ítems, el 70% o más de las respuestas de los informantes se ubican en la escala de frecuente y siempre.

Para tener una idea más clara acerca de lo que realmente ocurre en los centros educativos en esta dimensión, se procedió a agrupar todos los ítems para construir una variable que abarque el promedio general de todos los ítems. En tal sentido, a continuación presentamos los niveles de desempeño de los centros en relación a la dimensión organización vista en sentido general.

**TABLA 33 DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN. DESEMPEÑO SEGÚN TIPO O CATEGORÍA DE LOS CENTROS**

		<b>Media</b>	<b>Desempeño</b>
<b>Clasificación del centro según categoría</b>	Matrícula de 500 o más estudiantes	3.41	Básico
	Matrícula de 300 a 499 estudiantes	3.76	Promedio
	Matrícula de 100 y 299 estudiantes	3.53	Promedio

**Fuente:** Trinidad (2015)

Los datos muestran que los centros con menor desempeño en la dimensión de Organización son aquellos cuya matrícula estudiantil sobrepasa los 500 estudiantes; estos centros se ubican en el rango de desempeño Básico, según el promedio de la escala, mientras que los centros con una matrícula menos de 500 estudiantes se mantienen con un nivel de desempeño promedio.

Los resultados reflejados en esta dimensión indican que los centros tipo 1, con matrícula mayor de 500 estudiantes necesitan implementar acciones, estrategias que eleven su nivel de desempeño. De acuerdo a lo planteado en el Plan Decenal de Educación de la República Dominicana 2008-2018 en la Política 4, los objetivos, resultados y acciones para establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema educativo, que estimule la movilización de la escuela, la familia y la comunidad en favor de una mejor educación, es asuntos de todos/as, por lo que tanto los centros con población grande como los pequeños, tienen las mismas responsabilidades en cuanto al cumplimiento de las políticas educativas e implementación de estrategias innovadoras, mediante un sistema de evaluación que permita identificar las necesidades, revisar los métodos o actividades que desarrolla el personal tanto docente como administrativo, para alcanzar los resultados esperados.

**TABLA 34 DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN. DESEMPEÑO SEGÚN ZONA DE UBICACIÓN DE LOS CENTROS**

		<b>Media</b>	<b>Desempeño</b>
<b>Zona</b>	Urbana	3.47	Básico
	Rural	3.72	Promedio

**Fuente:** Trinidad (2015)

La zona urbana se ubican en el rango de desempeño básico, mientras que los que pertenecen a la zona rural aparecen ubicados en el rango de desempeño promedio, según la puntuación promedio de la escala para esta dimensión.

Puede verse también continuando con el nivel de desempeño, ahora por zona de ubicación, que los centros de la zona rural evidencia tener mejor nivel de desempeño que los centros de zona urbana, esto guarda una estrecha relación con la tipología del mismo, ya que en la zona urbana es donde se concentra la mayor cantidad de población estudiantil, aunque desde otro punto de vista las políticas del sistema educativo son las mismas para todo el sistema en sentido general y deben ser aplicadas en función de los objetivos establecidos en currículo. Estos resultados indican nueva vez que los centros con mayor población ubicados en la zona urbana necesitan implementar estrategias que le permitan mejorar su funcionamiento.

En este mismo orden se observa una contradicción ya que según las respuestas dadas a los ítems por los actores y las frecuencias de las mismas todo indica que se implementan estrategias, sin embargo al visualizar la gestión de los centros educativos por el nivel de desempeño según tipo de centro y zona de ubicación , nos damos cuenta que sí urge implementar estrategias en los centros educativos que tienen alta población estudiantil, como sistematización, intercambios de experiencias entre centro de zona rural y zona urbana, encuentros, talleres sobre sistema de evaluación institucional, importancia y operatividad de la misma.

**TABLA 35 DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN. DESEMPEÑO SEGÚN CARGO DEL INFORMANTE CLAVE DE LOS CENTROS**

		<b>Media</b>	<b>Desempeño</b>
<b>Cargo</b>	Docente	3.54	Promedio
	Director	3.69	Promedio
	Coordinador	3.60	Promedio

**Fuente:** Trinidad (2015)

La clasificación de los niveles de desempeño según la percepción de los distintos actores, arrojó el dato de que en sentido general todos valoran la situación de los centros en la dimensión Organización con un desempeño promedio.

Al observar nueva vez el desempeño ahora según el cargo de los diferentes actores encuestados, podemos ver que todos tienen un nivel promedio. De acuerdo con Canton y Coord (2000), la esencia de la gestión de calidad consiste en involucrar y motivar, en la filosofía basada en los principios, a todos los actores de la comunidad educativa para mejorar continuamente los procesos de enseñanza y generar servicios de máxima calidad, fundada en el valor de la justicia-verdad- honestidad para mantener la armonía en la institución, lo que implica que los actores tomen sentido de pertenencia y se apropien de la visión y misión del centro educativo para hacerla efectiva mediante la operatividad de los planes de implementación que se desarrollan en la escuela. Frente a esto es necesario que cada actor conozca cuál es su rol para poder desempeñar la función con la calidad requerida.

#### **7.2.2 Valoraciones de los directores de centros educativos en la entrevista realizada a los mismos, en relación a dimensión organización, además las similitudes y diferencias entre las repuestas de los docentes y coordinadores encuestados.**

En respuesta a la primera pregunta de la entrevista sobre la implementación de estrategias de evaluación para desarrollar una gestión de calidad los 13 directivos entrevistados manifiestan que implementan estrategias que son comunes en 6 de los centros educativos, dentro de estas están:

- Reuniones con personal docente y administrativo, equipos de gestión, estudiantes, Talleres de formación con contenidos curriculares.
- Elaboración de fichas e instrumentos de evaluación.
- Seguimiento a los procesos pedagógicos.
- Supervisiones a los registros de grados y la planificación.

Mientras 4 directores manifiestan que realizan encuentro con el personal y además implementan estrategias pedagógicas como: utilización de libros, carteles y planifican planes de mejora.

En ese mismo orden 3 directores coinciden en que las estrategias que implementan son: visitar los niños/as a su casa cuando tienen varias ausencias consecutivas.

Se puede observar que 7 de los directores entrevistados presentan dificultades en relación a la implementación de estrategias que permitan desarrollar procesos de evaluación con la calidad requerida, en vista a que las estrategias presentadas por los mismos no son suficientes para la detección de necesidades, y toma de decisiones, para mejora, es por esto que es de gran importancia la puesta en ejecución de estrategias que faciliten una cultura de evaluación que favorezca los resultados, tanto en el ámbito pedagógico como administrativo.

Destacando algunas de las estrategias que se implementan en los centros educativos y fortalecer los resultados obtenidos en esta investigación, presentamos algunas de las respuestas dadas por los directores entrevistados:

**P1. Resp. de un director de centro:** “Lo primero es que dentro de las estrategias aplicamos el ábaco Renieer que consiste en definir los actores en orden de prioridad con colores y escala del 1 al 5 para identificar las necesidades, otra ha sido al final del año escolar hemos aplicado instrumento a padres y estudiantes con los cuales hemos tenidos insumos que nos permiten identificar necesidades a trabajar para el año próximo, nosotros aprovechamos el término de un periodo y con los profesores diseñamos una propuesta, y vamos dando respuestas a las necesidades que encontramos en el día a día”.

**P1. Resp. de 2 directores:** “Desarrollamos trabajos sistemáticos con el equipo de gestión, nos reunimos, nos distribuimos las actividades y nos ponemos de acuerdo en lo que vamos a desarrollar. Dentro de las estrategias está el seguimiento sistemático, acompañamiento a los registros y”.

Continuando con la dimensión organización y dando seguimiento al orden de la entrevista, procedimos a identificar las problemáticas que afectan los procesos educativos y búsqueda de soluciones, según la percepción de los directores/as de centros educativos.

La dimensión organización tiene la finalidad de describir las problemáticas y búsqueda de soluciones que se generan en la práctica cotidiana de los centros educativos. En este sentido presentamos las respuestas de los directores de los centros educativos, sus valoraciones al respecto:

- Involucran los padres, se realizan reuniones, ya que los padres no saben ni siquiera
- Manifiestan escribir y se diseñan estrategias con ellos como buscar a alguien que le ayude y puedan dar seguimiento.
- Hablar con el personal cuando algo no anda bien
- Se identifican las necesidades que presentan los niños/as en relación a la asimilación de los contenidos.

- Identifican los problemas a medida que se van desarrollando los procesos de enseñanza, podemos ver las dificultades que presentan los niños en relación a las asimilación de los contenidos.

En cuanto a las problemática que se identifican en los centros educativos y la forma en que se le da solución, según los directores es de la siguiente manera:

1. En 5 de los centros educativos se realizan evaluaciones generales y se trata de ver de dónde vienen los niños, cuáles son sus condiciones, el tiempo de escolaridad, el tiempo que tienen en la escuela, además se evalúan a los padres y a así se informan, detectan las condiciones de los niños y las niñas.
2. Un centro educativo dice que Identifican los problemas, cuando los técnicos les hacen puntualizaciones, que trabajan y tratan de mejorar.
3. En el ámbito pedagógico un director dice que los problemas de aprendizaje identifican porque los maestros le van dando información a la coordinadora y orientadora y se le van dando seguimiento a los casos críticos que tienen algunos estudiantes.
4. Uno de los directores entrevistados resalta que tienen una problemática que es fundamental que es la sobrepoblación estudiantil las aulas están de 48 estudiantes, esta escuela no estaba acta para JEE. Porque visualizamos que este centro no tiene espacio, los espacios físicos no nos alcanzan, no tenemos aulas.
5. En los centros educativos se trata de dar solución a las problemáticas realizando reuniones para ver las inquietudes de los diferentes actores para ver cuáles son las necesidades que requieren ser atendidas con mayor urgencia, donde el equipo de gestión da mayor prioridad a las que son de carácter pedagógico.
6. Los maestros/as se mantienen invitando los padres, se hacen reuniones constantes sobre problemáticas que tengan los niños. Se hacen referencias médicas.
7. Trabajan planes de mejora para ir dando solución a las problemáticas identificadas.

Se considera importante presentar las respuestas de algunos de los directores entrevistados:

**P 2. Respuesta de 1 directora:** *“La identificamos en los espacios que tenemos con los profesores y con los padres, tenemos reuniones para ver las inquietudes de los actores para ver cuáles son las necesidades, además el equipo de gestión se reúne ahí identificamos las necesidades y tratamos de darle solución. Observando dando prioridad a la ámbito pedagógico, donde los docentes realizan evaluaciones del estado de situación de cada niño/a y observa si la misma son emocionales, familiares por hogares disfuncionales o de aprendizaje”*

**P 2. Respuestas de 2 directores.** *“Desde el mismo momento de la inscripción nosotros comenzamos a identificar los problemas que traen los niños como son: los niños que tienen Sobreedad, bajas calificaciones a través de la nota, nosotros vamos y desde ahí vamos determinando cuales son las estrategias que vamos a implementar con esos niños y niñas. A*

*demás identificamos los que saben leer, los que no saben, los que están acorde al grado, tenemos instrumentos que nos permiten identificar las necesidades a través de indicadores que nos permiten identificar las estrategias que vamos a usar para solucionar las problemáticas y lograr los aprendizajes de los estudiantes”.*

**P 2. Resp. de cómo tratan de solucionar las problemáticas en 2 de los centros donde se aplicó la entrevista.** *“Tratamos de dar solución a las problemáticas: en conjunto con la sociedad de padres, el departamento de orientación y psicología y el equipo de gestión a los estudiantes, tratamos de integrarlos de orientarlos y de hacerlo parte de lo que es el centro sin aislarlos, sino que lo integramos y en ese punto en las horas establecidas para cada asignatura las cuales han aumentado se le ha orientado al personal que trabaje de manera personalizada con esos estudiantes que a esta altura tienen problemas de comprensión lectora y de producción escrita”.*

En las respuestas a estas preguntas se observa de manera clara que los directores se refieren en todo momento a los aprendizajes de los/as estudiantes, además todas sus problemáticas giran en torno a los mismos. Atendiendo a esta situación es importante considerar que la evaluación tiene el objetivo de construir el conocimiento para el aprendizaje, no obstante en una institución no debe evaluarse solo el ámbito pedagógico, sino también la parte administrativa, se evalúa todo el quehacer de la escuela, ya que la evaluación interna es una herramienta para que cada institución escolar observe y analice sus procesos, y resultados, necesita de relevante información sobre acciones, dificultades y logros para tomar decisiones futuras a los fines del mejoramiento de la calidad.

En toda evaluación institucional es preciso que estén presentes todos los actores que hacen vida, que intervienen en los procesos que se desarrollan en la misma. En estos dos ítems lo que tratan es que los actores educativos puedan buscar estrategias que permitan una mayor organización de los procesos, que estos puedan estar desarrollados en el Proyecto Educativo Institucional con la visión de que la escuela presenta ventajas importantes, ya que se contempla la realidad directamente y sin intermediarios y se recoge información de modo natural, en el mismo tiempo que se produce, ante esto la evaluación interna debe ser contextualizada, objetiva y registrada de inmediato (por ejemplo a través de registro manual, fotografías, videos, grabador), para no dejar en el camino detalles relevantes de lo observado. Resulta relevante preguntarnos ¿qué podemos observar en una escuela? Es sencillo, en la escuela se evalúa todo, y se lleva registro de todo con el objetivo de mejorar, no para emitir juicios sino más bien para identificar las necesidades y trabajar en función de ellas para poder solucionarlas, Blejmar (2006), indica que gestionar es hacer que las cosas sucedan”.

### **C). Planificación**



La planificación como dimensión pretende establecer correspondencia entre la teoría y las prácticas de evaluación que ejecutan los directivos y docentes en el ámbito de las organizaciones educativas, constituyéndose el Proyecto Educativo Institucional como la principal planificación de las instituciones educativas ya que en el mismo están contempladas, las fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas que dan direccionalidad, de lo que hay que fortalecer y mejorar, además las acciones que se deben emprender para lograr la misión, articulando la visión, metas y objetivos institucionales

**TABLA 36 DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN. PORCENTAJE PARA CADA ÍTEM SEGÚN ESCALA**

	<b>Nunca</b>	<b>Rara</b>	<b>Algunas</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>Siempre</b>
		<b>vez</b>	<b>veces</b>		
<b>Identificación de necesidades en el PEC</b>	.7	3.7	3.7	40.7	51.1
<b>Planes de Mejora</b>	1.5	2.2	10.4	39.3	46.7
<b>Involucramiento de los docentes</b>	2.2	2.2	11.9	37.0	46.7
<b>Actividades de mejora basada en resultados</b>	.7	.7	17.0	43.7	37.8
<b>Necesidades educativas en el PEC</b>	1.5	.7	6.7	38.5	52.6
<b>Estrategias para buscar soluciones</b>	.7	3.0	8.1	40.0	48.1

**Fuente:** Trinidad (2015)

En cada uno de los ítems referidos a la dimensión de Planificación, los datos arrojados evidencian que en el 70% o más de las respuestas todos los aspectos están presentes de manera frecuente o muy frecuente.

Destacando que aunque el 70% de los directivos y docentes dicen que identifican las necesidades existentes en el centro educativo en el Proyecto Institucional del centro, trabajan planes de mejoras, involucran a los docentes en la elaboración del PEC, realizan actividades de mejoras e implementan estrategias para la búsquedas de soluciones a las problemáticas presentadas, existe un 30% que se ubica en la categoría de algunas veces, rara vez y nunca. Este 30% llama la atención ya que es un número significativo tratándose de instituciones educativas, donde el PEI debe ser construido con la participación de toda la comunidad educativa, donde se deben identificar las necesidades y estrategias para buscar soluciones. Según lo planteado por Yupanqui (2004), el Proyecto educativo institucional es un instrumento de planeamiento de

desarrollo educacional a nivel de base, define la función de la institución en el ámbito concreto que es la institución educativa y su entorno, sintetiza las necesidades, problemas e intereses de la comunidad, así como sus grandes aspiraciones en concordancia con el desarrollo humano de la sociedad. Articula el trabajo pedagógico e institucional, orientándolo hacia el logro de aprendizajes de calidad a mediano y largo plazo a través de todos los niveles, modalidades y programas educativos.

**TABLA 37 DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN. DESEMPEÑO SEGÚN TIPO O CATEGORÍA DE LOS CENTROS**

		<b>Media</b>	<b>Desempeño</b>
<b>Clasificación del centro según categoría</b>	Matrícula de 500 o más estudiantes	3.72	Promedio
	Matrícula de 300 a 499 estudiantes	4.08	Avanzado
	Matrícula de 100 y 299 estudiantes	3.65	Promedio

**Fuente:** Trinidad (2015)

El desempeño mostrado por los centros en la dimensión de Planificación, evidencia que en el nivel avanzado se ubican aquellos centros cuya matrícula estudiantil está entre 300 a 499 estudiantes. Los demás centros, tanto con una matrícula superior, como con una matrícula inferior aparecen ubicados en el rango de desempeño promedio.

En lo relativo al desempeño de los actores encuestados en relación con el tipo de centro se observa que igual que en la dimensión organización los centros categoría tipo 3, 4, con matrícula de 300 a 499, evidencian tener mejor desempeño en los procesos de planificación y evaluación, indicando que los centros con mayor cantidad de matrícula requieren mayor esfuerzo y dedicación, tanto del equipo de gestión como del personal en sentido general. Se considera relevante la planificación de todas las actividades que se realizan, los proyectos pedagógicos, de aulas, de la institución completa, para configurar un estilo de gestión que permita diseñar estrategias que integren a todos los actores del proceso educativo, los directivos, docentes, alumnos padres/madres y la comunidad en sentido general.

**TABLA 38 DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN. DESEMPEÑO SEGÚN ZONA DE UBICACIÓN DE LOS CENTROS**

		<b>Media</b>	<b>Desempeño</b>
<b>Zona</b>	Urbana	3.79	Promedio
	Rural	3.96	Promedio

**Fuente:** Trinidad (2015)

En el caso de la distribución de los centros según la zona de ubicación, notamos que no existe diferencia en relación a los niveles de desempeño, ya que en ambos casos, dicho desempeño está ubicado en el nivel promedio, con ligera diferencia a favor de la zona rural.

Más explícitamente podemos observar que en esta dimensión los centros educativos tienen los mismos resultados sin importar la zona, urbana o rural, aunque es importante destacar que una valoración promedio indica que existen aspectos que mejorar en lo relativo a la planificación y participación de todos los actores en la misma. El análisis y reflexión acerca de los elementos que componen los procesos de planificación y participación en los proyectos exige una práctica que lleve implícita el intento por cambiar y obtener mejores resultados.

**TABLA 39 DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN. DESEMPEÑO SEGÚN CARGO DEL INFORMANTE CLAVE EN LOS CENTROS**

		<b>Media</b>	<b>Desempeño</b>
<b>Cargo</b>	Docente	3.84	Promedio
	Director	4.00	Avanzado
	Coordinador	3.70	Promedio

**Fuente.** Trinidad (2015)

El desempeño de los centros en la dimensión de planificación muestra ligeras diferencias según la percepción de los distintos actores. Dicho desempeño es mejor percibido por los directores, quienes lo ubican en el nivel avanzado, mientras que los demás actores, docentes y coordinadores docentes, lo ubican en un nivel promedio.

Los resultados indican que los directores/as de los centros educativos planifican las acciones, dando participación a todos los actores, implementan planes de mejora y buscan soluciones a las

problemáticas presentadas, mientras los docentes lo hacen en menor proporción, esto puede indicar una participación a media en los planes y proyectos que se implementan en la escuela.

### **7.2.3 Evaluación y seguimiento contenido en el Proyecto Educativo Institucional según las valoraciones de los directores/as de centros.**

El proceso de elaboración y consolidación del PEI se llevó a cabo según 7 directores de centros de los 13 entrevistados con los siguientes actores:

- El equipo gestor.
- Los docentes
- Los padres y madres

En las entrevistas realizadas los directores/as de centros manifiestan que el seguimiento y evaluación al PEI se desarrolla de la siguiente manera:

1. Con la participación a la comunidad, aplicando fichas, visualizando las debilidades para convertirlas en fortalezas, considerando de vital importancia contemplar los procesos de evaluación en forma escrita de todo lo que desarrolla en el centro, es decir sistematizar las experiencias de lo cotidiano en la vida escolar, tomando muy en consideración que todo debe estar contenido, plasmado en el PEI.

En relación a esta pregunta 11 de los directores entrevistados no contemplan de manera detallada el seguimiento y evaluación de las actividades que se van desarrollando en PEI, las dicen de manera verbal, pero dicen que no las tienen contempladas por escrito en ese sentido Weinberg citado por Alfiz (1997), dice que el PEI “Es la propuesta integral con miras a coordinar las intervenciones educativas de cada establecimiento escolar y abarca todos los ámbitos y dimensiones de las prácticas institucionales y a todos los actores que se desempeñan en ella”. Cabe anotar, que el proyecto de una escuela, siempre será Pedagógico porque esa es la función de la organización y siempre se estará enseñando, e Institucional, porque la institución enseña a través de sus diferentes planos de realización

**P.3. Resp. En relación al seguimiento y evaluación del PEI** *“Tenemos necesidades de capacitación de los maestros siempre hay cosas para reforzar y aprender. No estamos en un 100% bien, solo perfecto Dios”.*

**P.3 Resp.** *“Algunas cosas de estas están escritas en el proyecto educativo del centro, recibimos un taller sobre poa donde se nos dieron pautas para su elaboración, tenemos debilidad en la elaboración de los presupuestos”.*

**P. 3 Resp.** *“La disciplina sobre todo tenemos que controlarla, los niños/as vienen de hogares con dificultad que por más disciplinas que se le dé siempre se escapan algunas. El centro ha trabajado varios proyectos en cuanto a la disciplinas tratando de resolver esa problemática”.*

Lo anterior conlleva a una revisión de los perfiles definidos en la institución sobre cuál es el estudiante que se quiere formar y a su vez cuál es el perfil del docente que la institución quiere tener. Se toman estos perfiles como los principales en el proceso educativo pero la institución puede definir otros que sean importantes en el proceso como el perfil de las familias, de los directivos docentes, del personal.

Elaborar un PEI, supone un proceso continuo y abierto dentro del cual es necesario la definición de objetivos y acciones, de acuerdo con Grimberg (1999), esa definición es necesariamente fruto de procesos complejos de negociación de significados y construcción de acuerdos entre los miembros de la institución. Proyecto es una oportunidad para intercambiar ideas, revisar y poner en común intereses y planteamientos educativos; esto implica que cada actor de la educación dice lo que

Por consiguiente, el PEI del Centro desarrolla proceso de formulación y apropiación del direccionamiento estratégico. Es el primer paso para el diseño del PEI.; aquí se define el marco filosófico de la institución, es decir, el lema, la misión, la visión, las creencias, los valores, los principios, los objetivos y demás contenidos conceptuales que fundamentan a la organización.

Las Necesidades de la institución educativa contempladas en el Proyecto Educativo de Centro y estrategias, actividades planificadas para buscar soluciones a las mismas según las valoraciones de los directores/as de centros educativos en las entrevistas realizadas.

Según lo comentado sobre la identificación de necesidades los actores educativos identifican las necesidades, que luego serán trabajadas en orden de prioridad buscando la mejoría a través de la implementación de planes operativos.

Dentro de las necesidades más comunes en los centros educativos están:

- El bajo rendimiento de los niños ya que no tienen ayuda de los padres, la inestabilidad de algunos niños ya que se mudan y vuelven, o sea desertan por tiempo según expresan 2 directores de los 13 entrevistados.
- La falta de maestros en 11 de los centros educativos
- La falta de espacios físicos como aulas en 7 centros
- Alta matrícula de estudiantes en 2 centros
- La descomposición barrial que afecta en 80 % aproximadamente en 2 centros

- La condición socioeconómica de los estudiantes en 1 centro
- La formación de los maestros de maestros en relación a las TICS en un 1 centro
- Las necesidades de infraestructura, todas las que tienen que ver con la comunidad se van identificando
- Falta de apoyo por parte de las familias en 8 de los centros
- Algunos estudiantes que tienen necesidades educativas especiales en 3 centros

Después de identificar las necesidades los directivos tratan de dar solución a las mismas de la siguiente manera:

- En 2 de los centros educativos una maestra le da seguimiento a los niños/as que presentan dificultades y con algunos duran más tiempo con ellos, los despachan más tarde.
- En 4 centros de los entrevistados planifican estrategias para responder a las necesidades, tratan de plasmar las necesidades al inicio del año para buscar la manera de solucionarlas en el transcurso del año.
- Se imparten talleres para tratar de solucionar los problemas de disciplinas
- Se imparten talleres de disciplina positiva a los estudiantes dirigidos por la orientadora y otros. Además 1 director de centro dice que le hace falta un plan que diga cómo deben trabajar las necesidades.

En función de las necesidades y búsqueda de soluciones es imprescindible que los centros educativos para el fortalecimiento de la gestión institucional cuente con un Proyecto Educativo de Institucional (PEI) que orienta la gestión institucional y pedagógica, que proporcione una clara dirección educativa, que explique claramente las normas que rigen las actividades del Centro Educativo, es decir, los derechos, las responsabilidades y los deberes de todos los miembros de la comunidad educativa, que defina las prioridades, los resultados esperados, estrategias de acción y métodos para lograr que el centro educativo mejore progresivamente la gestión pedagógica y por ende los aprendizajes de los estudiantes.

Para determinar si las necesidades que tienen los centros educativos están contempladas en el PEI, los directivos manifestaron lo siguiente:

**P.4. Resp. 1 Director en relación a las necesidades contempladas en el PEI** dice: *“La situación socioeconómica de los/as estudiantes y sus familias, todo está descrito en el PEI el cual dice que los estudiantes tienen familias disfuncionales y todo eso en los espacios que tenemos con los profesores le creamos conciencia que deben tomar en cuenta, el por qué los estudiantes, algunos no traen tareas y le mostramos en el proyecto que porcentaje de estudiantes están en esa situación.”*

**P. 4 Resp. de 1 director** *“Hemos diseñado estrategias para solucionar las problemáticas, nos hace falta un plan que nos diga cómo debemos trabajar las necesidades pero hacemos encuentro con las familias con los mismos profesores, con los estudiantes de cada una de esa situación, estamos fortaleciendo las estructuras de apoyo de las bibliotecas para fortalecer los bajos niveles de lecturas, los estamos fortaleciendo con libros, rincones de aprendizajes, bibliotecas móviles que las estamos instalando en las aulas, pero aparte de eso estamos promoviendo un espacio para lectura y escritura específicamente”.*

**P.4. Resp de 2 directores/as.** *“La disciplina sobre todo tenemos que controlarla, los niños/as vienen de hogares con dificultad que por más disciplinas que se le dé siempre se escapan algunas. El centro ha trabajado varios proyectos en cuanto a la disciplinas tratando de resolver esa problemática”. “Tenemos necesidades de capacitación de los maestros siempre hay cosas para reforzar y aprender. Soy sincera no estamos en un 100% bien, solo perfecto Dios”.*

En conclusión podemos decir que el PEI, contiene un diagnóstico, la misión, visión, los valores que guían a la escuela, así como los programas de formación continua, acompañamiento y seguimiento de toda la institución, la cual se hace operativa a través del Plan Anual que ordena las prioridades de cada año conforme a las necesidades detectadas en el centro educativo, en la dimensión pedagógica curricular, la dimensión administrativa y la dimensión comunitaria.

#### **d). Evaluación y Calidad**

Esta dimensión permite conocer la percepción de los docentes y directivos respecto a la calidad y su vinculación con la evaluación educativa, Jiménez (2013), nos clarifica al expresar que un indicador de la calidad educativa puede definirse como "la descripción de una situación, factor o componente educativo en estado óptimo de funcionamiento". Este planteamiento se relaciona con que dicen los directores/as y los docentes de los centros educativos ubicando en la categoría siempre y con frecuencia los indicadores de seguimiento a las políticas educativas, evaluaciones al desempeño del personal, toma de decisiones cuando los estudiantes evidencian tener bajos logros tales como: trabajar mediante planes y proyectos con los estudiantes en Sobreedad, dar tutorías para nivelar los estudiantes, evidenciando los docentes su compromiso mediante la satisfacción expresada en forma verbal, esto se corresponde con lo que plantea De la Orden (2013), cuando presenta tres indicadores esenciales para la **calidad educativa** que debe poseer un centro educativo: funcionalidad, eficacia y eficiencia.

**TABLA 40 DIMENSIÓN CALIDAD. PORCENTAJE PARA CADA ÍTEM SEGÚN ESCALA**

	Nunca	Rara vez	algunas veces	frecuentemente	siempre
<b>Seguimiento a las políticas</b>	4.4	2.2	11.1	42.2	40.0
<b>Evaluación del desempeño</b>	4.5	5.2	10.4	45.5	34.3
<b>Decisiones ante el bajo logro</b>	1.5	3.0	8.9	38.5	48.1
<b>compromiso con la calidad por parte de los docentes</b>	.7	0.0	3.7	34.1	61.5
<b>Compromiso con las políticas</b>	.7	2.2	7.4	37.0	52.6
<b>Evaluación de la mejora en la capacitación</b>	2.2	3.0	8.9	48.1	37.8
<b>Políticas para mejorar las relaciones con los padres</b>	1.5	1.5	11.9	35.6	49.6
<b>Seguimiento a las políticas establecidas</b>	.7	1.5	8.1	32.6	57.0
<b>Evaluación ligada a los planes</b>	2.2	2.2	14.1	44.4	37.0

Fuente: Trinidad (2015)

La dimensión calidad en relación al cumplimiento a las políticas educativas en los centros educativos objeto de análisis, evidencia tener un 82%, En esta dimensión se inscriben el conjunto de prácticas esenciales indican la calidad en el desarrollo de los procesos educativos. Si analizamos la frecuencia con que ocurren estas prácticas, notamos que en el total de los ítems, el 78% o más de las respuestas de los informantes se ubican en la escala de frecuente y siempre.

Para tener una idea más clara acerca de lo que realmente ocurre en los centros educativos en esta dimensión, se procedió a agrupar todos los ítems para construir una variable que abarque el promedio general de todos los ítems. En tal sentido, a continuación presentamos los niveles de desempeño de los centros en relación a esta dimensión.



**TABLA 41 DIMENSIÓN CALIDAD. DESEMPEÑO SEGÚN TIPO O CATEGORÍA DE LOS CENTROS**

		Media	Desempeño
<b>Clasificación del centro según categoría</b>	Matrícula de 500 o más estudiantes	3.63	Promedio
	Matrícula de 300 a 499 estudiantes	3.96	Promedio
	Matrícula de 100 y 299 estudiantes	3.82	Promedio

Fuente: Trinidad (2015)

Los datos muestran que los centros evidencian tener un desempeño promedio, observándose que los centros de menor matrícula tienen una media de mayores porcentaje.

**TABLA 42 DIMENSIÓN CALIDAD. DESEMPEÑO SEGÚN ZONA DE UBICACIÓN DE LOS CENTROS**

		Media	Desempeño
<b>Zona</b>	Urbana	3.72	Promedio
	Rural	3.89	Promedio

Fuente: Trinidad (2015)

El desempeño según la zona de ubicación de los centros en la dimensión calidad se ubica en una categoría promedio siendo mayor en la zona rural, ubicándose en un 60% aproximadamente.

Puede observarse en relación a la dimensión calidad que los centros educativos ubicados en la zona rural presentan niveles de desempeño más altos. En lo que tiene que ver con la categoría del centro y la ubicación. Se da una contradicción que llama la atención, en vista a que se tiene la concepción de que los centros con matrícula alta al tener mejores condiciones presupuestaria por la cantidad de alumnos, disponibilidad de recursos tecnológicos, bibliotecas, mayor acompañamiento de técnicos nacionales, regionales y distritales, más personal, orientadores y psicólogos, por las facilidades deben tener mejores resultados a diferencia de los centros de la zona rural, ubicados en zonas de alto riesgo, por inundaciones, carreteras deterioradas, bajo presupuesto, altos niveles de pobreza, lo que se suele pensar que no es posible obtener resultados de alta calidad.

Como pudimos observar en el párrafo anterior esa teoría de pensar que por tener todas las facilidades los resultados son factibles no es real, existen otros factores que influyen de manera directa, de acuerdo Dussel y Southwell (2005), una buena escuela es una escuela democrática, donde se promueven modos de convivencia, de entendimiento colectivo y distribución equitativa; una escuela que enseña y abre posibilidades hacia el futuro, transmitiendo conocimientos valiosos y actualizados, y utilizando herramientas adecuadas, con instrumentos que permitan explorar, descubrir, inventar, etc.

En ese mismo orden Harf y Azzerboni (2008), aseguran que el hablar de calidad en el ámbito educativo es referirse a diversos productos, procesos, aprendizajes específicos, selección de contenidos, poniendo el foco en aspectos que hacen a la formación de los alumnos y la preparación de los docentes y los directivos, lo cual influye de manera directa para que los centros educativos tengan buenos resultados. En este sentido es la disposición, la preparación académica, el amor, la vocación y la entrega con que se desarrolla la labor asignada.

**TABLA 43 DIMENSIÓN CALIDAD. DESEMPEÑO SEGÚN CARGO DEL INFORMANTE CLAVE EN LOS CENTROS**

		Media	Desempeño
<b>Cargo</b>	Docente	3.79	Promedio
	Director	3.85	Promedio
	Coordinador	3.60	Promedio

**Fuente:** Trinidad (2015)

El desempeño de los centros en la dimensión calidad según la percepción de los distintos actores. Dicho desempeño es muestra una presencia promedio similar en todos los actores.

Si intentamos interpretar las afirmaciones de Harf Azzerboni podemos agregar que tanto desde el Proyecto Educativo de centro (PEI), como del proyecto Curricular de centro (PCC) de cada establecimiento educativo, encontramos la formación de los estudiantes y la preparación de los docentes. Por su parte el PEI establece el educando y el docente que se pretende, desde el mismo. Mientras que en el PCC se especifica qué educando pretende formar la escuela desde el currículo precisamente implicando de modo directo que también se busca un determinado perfil pedagógico que sustenten los docentes. Por lo que el desempeño de los docentes debe mejorar ya que el sistema educativo dominicano demanda de un personal docente, bien capacitado, actualizado y sin resistencia al cambio para enfrentar los nuevos retos y desafíos que enfrenta la educación sobre en los centros con Jornada Escolar Extendida.

### **7.2.3 Procedimientos utilizados cuando los/as estudiantes evidencian tener bajos logros**

Según las valoraciones de los directores/as se procedió a presentar los procedimientos que utilizan en el centro para tomar decisiones cuando los/as estudiantes evidencian bajos logros. Compromiso de los docentes y seguimiento a las políticas educativas.

Es de gran importancia involucrar a los estudiantes dentro del proceso de valoración y evaluación, es parte fundamental para hacer de éste un proceso balanceado.

Cuando los estudiantes se convierten en miembros activos del proceso de aprendizaje adquieren una mejor perspectiva y reflexionan sobre lo que han aprendido y de qué manera lo han aprendido, ellos desarrollan herramientas que les permiten convertirse en aprendices más efectivos.

Dentro de los procedimientos que se implementan cuando los/as estudiantes evidencian bajos logros están:

1. Uno de los centros cuentan con un tutor que le ayude a los estudiaste con el proceso de nivelación
2. En dos de los centros educativos, elaboran planes para mejorar los aprendizajes de los/as estudiantes que evidencian tener bajos logros.
3. En uno de los centros educativos objeto de estudios la coordinadora habla con los docentes, realiza observaciones y establecen compromisos con actividades para que los estudiantes obtengan los conocimientos requeridos.
4. En un centro educativo se realizan observaciones en los registros de grados a las calificaciones e investigan las causas de las mismas.
5. Diez de los centros entrevistados manifiestan que siguen los lineamientos de la ordenanza 1,96 que establece el Sistema de Evaluación.
6. Los trece directores entrevistados manifiestan que dan cumplimiento a las políticas educativas.
7. cinco directores dicen que el compromiso de los docentes se evidencia por la entrega y dedicación de cada maestro ya que se esfuerzan, por el trabajo tesonero y arduo que realizan con cada niño y se sienten comprometido con el avance de los niños si tienen que darle tiempo extra se lo dan sin restricciones, si tienen que trabajar con un niño a parte fuera de su horario lo hacen y eso evidencia el compromiso que tienen con la educación.
8. Seis directores coinciden en que los docentes muestran poco compromiso.

Profundizando en los estudios realizados por el Ministerio de Educación de la república Dominicana en el (2008), se evidencia la necesidad de desarrollar una visión integral de todos

procesos educativos, se construye en una condición si no indispensable, importante para iniciar las transformaciones en aras de una educación de calidad centradas en los objetos y sus relaciones. Lo que acontece en el Centro Educativo es algo más que la suma lineal de recursos, procesos y resultados. Esta es tan solo una manera de organizar todo cuanto en ella ocurre.

**P.5. Resp. 2 De los directores entrevistados manifiestan:** *“Lo primero que hacemos es un plan, cuando los niños llegan en sobre edad lo ponemos en un programa de nivelación que tenemos a lo interno del centro en el cual los niños y jóvenes que llegan se ponen a la par con el grado acorde al nivel de competencias según la edad y en base a eso hacemos planes y proyectos y los trabajamos en el PEC, ahí tenemos todo plasmado”.*

**P.5 Resp de 2 directores** *“Hay que trabajar mucho en relación al compromiso que evidencian tener los maestros ya que hay muchos profesores, la mayoría que están asumiendo eso sin dar mucha importancia, ni les preocupa, hay muchos que sí, pero hay otro que hay que trabajarle la sensibilización, el compromiso porque no están sintiendo como parte de ellos la situación y buscan siempre echar la culpa al estudiante diciendo que no está en nada, que la familia no le ayuda, pero entonces lo que hace es que tapan la parte que me toca a mí, porque ya yo estoy en este grupo, ni tengo que estar llorando como me lo mandaron, que el papa no me ayuda, sino que ya yo tengo que ir del discurso a la práctica lo que yo puedo aportar a partir de ahora y a veces muchos no lo hacen otros sí, pero hay otros que todavía hay que trabajarlos mucho ese compromiso no lo han asumido.”*

**P.5. Respuestas** de los 13 directores entrevistados en relación al cumplimiento de las políticas educativas *“Le damos seguimientos a las políticas educativas a través de diferentes programas de los diferentes niveles, el POA, dependiendo de la aplicación y control del maestro, a través de un sistemas de evaluación, supervisando y dando sugerencias a los docentes”.*

La evaluación al desempeño del personal es fundamental para el desarrollo de prácticas efectivas en los salones de clases. Los Criterios de evaluación como aquellas condiciones o efectos que se deben cumplir en el proceso para lograr las capacidades y entusiasmo, armonía de todo el personal de la comunidad.

En relación al cumplimiento de las políticas educativas 6 de los directivos entrevistados respondieron a las preguntas diciendo:

1. Que han adaptado las políticas educativas del centro porque quieren que los maestros se sientan bien.
2. Dos de los directores dicen que se aseguran de que todo el personal conozca y maneje los criterios de evaluación a través de talleres, encuentros de socialización, además

realizan reuniones con su personal y de forma oral se dan cuenta si el personal se siente bien porque los mismos lo expresan.

3. Cinco Directores coinciden diciendo que realizan premiación a su personal por su esfuerzo, esta premiación consiste en entregar certificados al final del año escolar.
4. Un director manifiesta que en su centro se realizan celebraciones de cumpleaños.
5. Los métodos utilizados para llevar a cabo la evaluación del personal según los directores de centros son: los record que se llevan de cada docente sobre la en que trabajan los registros, las licencias, las faltas, la dedicación en el trabajo que realiza con los alumnos, midiendo los resultados de los mismos.

**P. 6. Resp de 1 director** “La evaluación se realiza mediante la premiación del esfuerzo de los docentes, se estimulan por el trabajo que realizan, hacemos la evaluación del desempeño dependiendo de las evaluaciones que realizamos diariamente con los maestros/as”.

**P. 6. Resp. de 2 directores** “Aseguramos que todo el personal conozca y maneje los criterios de evaluación haciendo mini talleres, hemos hechos reuniones sobre misión y visión del centro, estatutos del docente, acercando al personal a la realidad de la comunidad”.

**P.6. Resp. de 3 directores** “Nosotros no premiamos, ni incentivamos a los maestros constantemente, porque a veces no contamos con los recursos económicos, pero le hemos dado certificado a los maestros que más se han destacado, lo hacemos al final del año aunque debemos hacerlo con más frecuencia, lo hemos hecho de manera parcial con certificados”

Para mantener la motivación en la institución educativa es necesario fortalecer la autoestima como son: necesidad emocional que tienen que ser promovidas en todo el ámbito escolar. Una persona, con alto grado de autoestima, es aquella que se siente orgullosa de ser quien es y esto juega un papel importante en el fortalecimiento de la identidad y de la autoestima de las personas, un reconocimiento puede ser con mayor frecuencia, no necesariamente tiene que ser un pergamino, bien puede ser con palabras de agrado, en público y en privado entre otras.

#### **e). Evaluación y formación**

En relación a la dimensión formación se consideró de gran importancia saber cuál es conocimientos que tienen los directivos del centro educativo sobre los procesos de evaluación institucional establecidos en el sistema educativo.

Para la implementación de políticas educativas de calidad, la evaluación constituye una herramienta invaluable para el mejoramiento, a partir de la cual los docentes y directivos, los establecimientos educativos, las entidades territoriales y el país podrán trazar estrategias que conduzcan a la adquisición y el desarrollo efectivo de las competencias que requieren nuestros

maestros y maestras para que los niños, niñas y jóvenes del país accedan a una educación de mayor calidad.

**TABLA 44 DIMENSIÓN FORMACIÓN.**

	Porcentaje para cada ítem según escala				
	Nunca	Rara vez	algunas veces	frecuentemente	siempre
<b>Conocimiento de las políticas</b>	.7	2.2	10.4	38.5	48.1
<b>Conocimiento de la misión y visión</b>	2.2	.7	10.4	28.1	58.5
<b>Conocimiento de los valores</b>	.7	0	6.7	30.4	62.2
<b>Conocimiento general de los valores y la misión</b>	.7	.7	9.6	37.0	51.9
<b>Capacitación de los docentes</b>	1.5	0	11.1	37.8	49.6
<b>Cumplimiento objetivos de capacitación</b>	.7	2.2	8.1	37.0	51.9
<b>Conocimiento de los directivos acerca de evaluación</b>	1.5	4.4	12.6	36.3	45.2

Fuente: Trinidad (2015)

Como podemos observar, en tres (3) de los reactivos que integran la dimensión de Formación, más del 80% de las respuestas se ubican en las categorías frecuentemente y siempre. Sin embargo podemos resaltar el conocimiento de las políticas, y la capacitación de los docentes, los cuales suman un 77% los casos ubicados en la escala frecuentemente y siempre, de igual modo, el conocimiento de los valores y la misión, un 78% en estas mismas escalas.

En este sentido 11 de los directivos entrevistados manifiestan que:

- Reciben talleres, que han participado de la escuela de directores, que conocen la ordenanza 1,96 Sobre el Sistema de evaluación, 1,95 que establece el currículo en sus diferentes modalidades, 1,98, que establece el sistema de Pruebas Nacionales, y la ley General de Educación 66,97. Mientras que 2 directores manifiestan que conocen el currículo y el sistema de evaluación CAC.

Para el presente estudio la formación del personal que labora en los centros educativos es fundamental para el cambio, para aportar, innovar, diseñar nuevas propuestas que permitan que la institución mejore, nos parece una de las *razones de ser* para que la institución funcione con la calidad requerida, aunque no la única, de la evaluación de centros. Por ello, creemos en la evaluación para el cambio, que se entronca en un movimiento alternativo al de las escuelas

eficaces, conocido como movimiento de mejora de la escuela, orientado a la búsqueda de aspectos del centro que inciden en su funcionamiento y eficacia que deben mejorar y del modo en que deben hacerlo, De Miguel y otros (1994).

Al abordar el tema de la evaluación se puede presenciar que para la mejora de los centros, en definitiva, la formación, el conocimiento de los actores, nos parece más que un criterio definidor para evaluar con criterios claros y pensamos que puede y debe ser un objetivo de todo modelo de evaluación de los centros educativos, lo que permitirá el énfasis, el análisis de los resultados o de los procesos internos. Naturalmente, el énfasis en la mejora y el cambio condiciona obligatoriamente los procedimientos y las variables de la evaluación pero, repetimos, en cualquier modelo de evaluación la formación va a incidir, de manera directa, en la mejora del centro escolar.

En este sentido, al abordar el tema de la evaluación en las instituciones, Santos Guerra refiere que pocas veces se toma en cuenta la complejidad de la vida de una escuela, en lo que realmente sucede. No se suele profundizar en un análisis riguroso de lo que significa la reconstrucción de la realidad en un contexto preciso, en la red de coordenadas histórico/sociológicas que configuran la misma.

**TABLA 45 DIMENSIÓN FORMACIÓN. DESEMPEÑO SEGÚN ZONA DE UBICACIÓN DE LOS CENTROS**

		<b>Media</b>	<b>Desempeño</b>
<b>Zona</b>	Urbana	3.84	Promedio
	Rural	4.07	Avanzado

**Fuente:** Trinidad (2015)

El desempeño global de los centros en relación a la dimensión de Formación dentro de la cultura de evaluación institucional, muestra que los centros que se encuentran geográficamente ubicados en la zona urbana alcanzaron una puntuación promedio en a escala de 3.84, lo cual los ubica dentro del rango de desempeño promedio, mientras que los centros geográficamente ubicados en la zona rural, evidenciaron desempeño Avanzado, con una puntuación de 4.07 dentro de la escala.

En el marco de la evaluación institucional, se entiende la práctica de los docentes de las zonas rurales como parte de un proceso necesario y habitual en las instituciones escolares. A través del mismo, es posible visualizar el desarrollo e implementación del proyecto educativo, el grado de

adecuación de las metas planteadas con las problemáticas identificadas, la planificación didáctico-curricular, la gestión escolar, las relaciones con la comunidad, la utilización y gestión de los recursos.

Las prácticas institucionales se configuran en el inter - juego o dinámica que se establece entre diferentes dimensiones estructurando una determinada realidad institucional. La evaluación institucional toma en cuenta la información relativa al PE en todas sus dimensiones, y pretende aportar datos relevantes para su seguimiento, evaluación o nuevo diseño.

**TABLA 46 DIMENSIÓN FORMACIÓN. DESEMPEÑO SEGÚN TIPO O CATEGORÍA DE LOS CENTROS**

		Media	Desempeño
Clasificación del centro según categoría	Matrícula de 500 o más estudiantes	3.79	Promedio
	Matrícula de 300 a 499 estudiantes	4.02	Avanzado
	Matrícula de 100 y 299 estudiantes	4.12	Avanzado

**Fuente:** Trinidad (2015)

En la dimensión de Formación, los centros cuya matrícula estudiantil es de más de 500 estudiantes mostraron un desempeño promedio, con 3.79 de puntuación dentro de la escala. Por su parte, los centros escolares, con una matrícula menor de 500 estudiantes, se ubicaron en el rango de desempeño Avanzado, con un puntaje por encima de 4 dentro de la escala.

La presente investigación pretende ser un dispositivo que asesore y acompañe a los equipos de gestión, Técnicos regionales, distritales y docentes, en esta tarea que les es propia.

La necesidad de implementar propuesta en los centros educativos tipo 1 para la motivación del personal tanto docente como administrativo es un compromiso de todos los actores institucionales. Ellos son clave en cuanto a su participación y responsabilidad en el desarrollo del proceso en cada una de las etapas de la educación: en la búsqueda y análisis de la información, en la construcción de un conocimiento que incluya los saberes a partir de la reflexión sobre la práctica, en la elaboración de informes, en el diseño de posibles estrategias de mejora, en su implementación y en su seguimiento.



**TABLA 47 DIMENSIÓN FORMACIÓN. DESEMPEÑO SEGÚN CARGO DEL INFORMANTE CLAVE EN LOS CENTROS**

		<b>Media</b>	<b>Desempeño</b>
<b>Cargo del informante clave</b>	Docente	3.96	Promedio
	Director	3.77	Promedio
	Coordinador	3.60	Promedio

**Fuente:** Trinidad (2015)

Al agrupar el dato obtenido en la dimensión de Formación en el marco de la cultura de evaluación en los centros educativos objeto de estudio, tenemos que todos los informantes clave coincidieron en percibir la misma dentro del rango de desempeño Promedio. Esto se muestra en el puntaje dentro de la escala, el cual está ubicado entre 3.60 y 3.96 según cada informante. El informante con una percepción de desempeño menor lo fue el coordinador docente, con 3.60 dentro de la escala.

Las dificultades identificadas en esta dimensión se constituyen en futuros desafíos, en cuanto al diseño de nuevos proyectos y las condiciones necesarias que vuelvan posible su implementación, en una tarea que implique a los actores institucionales de las escuelas pertenecientes a su jurisdicción, tales como contar con tiempos y espacios institucionales, que permitan el desarrollo de la jornada de trabajo habitual en las escuelas y la tarea promovidas desde el PEI.

#### **7.2.4. Conocimientos que tienen los directivos del centro educativo sobre los procesos de evaluación institucional establecidos en el sistema educativo**

Esta evaluación constituye una herramienta invaluable para el mejoramiento, a partir de la cual los docentes y directivos docentes, los establecimientos educativos, las entidades territoriales y el país podrán trazar estrategias que conduzcan a la adquisición y el desarrollo efectivo de las competencias que requieren nuestros maestros y maestras para que los niños, niñas y jóvenes del país accedan a una educación de mayor calidad.

Respuestas de los directores en relación al conocimiento que poseen sobre la Evaluación Institucional.

#### **P. 7. Resp. De los directores/as entrevistados**

- *“Conozco las ordenanzas, leyes y normativas del Sistema Educativo Dominicano, dentro de estas la ordenanza 1,96, 1,95, 1,98 que son las que rigen el sistema de*

*evaluación de la educación dominicana. Además conozco la Ley General de Educación 66,97 que rige todo el sistema de educación”.*

- *“Tengo mucho conocimiento porque he estado participando en muchos talleres de evaluación, en la maestría pero también en las ordenanzas, como la 196 y todos los manuales del sistema educativo”.*
- *“Nosotros en la Esc. De Directores conocimos algunos sistemas de evaluación como el CAC que tiene que ver con un sistema de administración europeo que tiene que ver con los estándares que se usa para evaluar las empresas, instituciones gubernamentales, a las escuelas públicas se le está sometiendo ahora a una evaluación para el sistema de administración pública donde se le dará un reconocimiento a todas las instituciones del gobierno que cumplan con las normas”.*

En la actualidad, la Evaluación debe tender a evaluar cada una de las partes, poniéndose énfasis en la misión y visión en el proceso mismo y en cada uno de los aspectos del sistema al cual pertenece (en nuestro caso: educativo). Para tales efectos, la evaluación ya no se centra solamente en la sala de clases, sino que su accionar posee un campo ilimitado, ya que la Evaluación, como Toma de Decisiones, supone una constante recolección de información útil, la cual debe ser puesta a disposición de quienes tendrán la responsabilidad de tomar decisiones. En este sentido los directores/as expresan que las formas en que se da a conocer la misión y visión del centro educativo son de la siguiente manera:

- Los 12 directores/as manifiestan que “la misión y visión del centro ha sido construida con la participación de los docentes y que las mismas están colocadas en lugares visibles, donde todo el personal las ve y puede socializarla, mientras que 1 director dice que no tiene la misión y la visión plasmada”.
- “Ahora mismo no la tenemos plasmada pero las teníamos”
- “Los maestros nuevos no las conocen, este año no se ha dado a conocer es un proceso”.

#### **P.8.Resp de 12 directores/as**

“La misión y visión de la escuela se da conocer colocándola a la vista de todo el personal siempre la tenga presente y cuando llega una persona nueva nos sentamos con ella y les explicamos en que consiste la misión y visión del centro educativo, que hacemos y le damos a conocer el PEC”.

## **1 capacitación que reciben los docentes para concretizarla.**

En lo relativo a la capacitación para concretizar la misión los directores/as de cada centro dieron respuestas tales como:

- 4 directores dicen que la misión y visión de la escuela se da conocer desde que comienza el año escolar, se trabaja con todo el personal no solamente para que se la aprendan de memoria, sino para que traten de aplicarla en su propia vida.
- 5 directores refieren que los docentes no reciben capacitación sino que le envían por correo electrónico el POA de la escuela donde está contemplada la visión y misión de la escuela y todos la leen.
- 4 directores manifiestan que en el trabajo diario de las aulas concretizamos la misión y visión del centro.

**P 8.1. Resp de un director** *“Para la formación de los maestros en relación a la misión y la visión tenemos poco tiempo para la capacitación ya que no se puede suspender, tenemos que habilitar un espacio para este tipo de talleres”.*

Las respuestas dadas por algunos directores/as de centros nos llevan a reafirmar que la misión y la visión del centro educativo fortalecen y dan direccionalidad a todo el quehacer educativo por lo que de gran importancia que las mismas se trabajen, se elaboren con la participación de todos los actores que intervienen en los procesos educativos.

### **7.2.5 Valores se trabajan en el centro para concretar la misión**

Los centros educativos implementan valores como: el respeto, solidaridad, compañerismo, la justicia, tolerancia y la paz según las respuestas dadas por 6 de los directores entrevistados.

1 centro educativo expresa que solo promueven como único valor el amor, el cual es fundamental para ellos.

5 directores dicen que los valores que se trabajan en el centro son: responsabilidad, la entrega, la eficiencia y la organización, mientras que una directora expresa que trabajan los valores con la palabra diaria de la Biblia.

**P.8.2. Resp de una directora** *“La comunicación en mi centro es efectiva yo siempre soy abierta, no infundo temor, los niños tienen la dirección como refugio, la dirección es abierta y uno se da cuenta cuando el personal se siente bien o mal, y siempre le decimos que hay que trabajar con amor y esto permite que los niños aprendan más”.*

Generalmente, se considera que la Evaluación tiene que ver con notas o calificaciones, enfatizando un solo aspecto: "rendimiento del alumno", por lo cual se le da un carácter netamente terminal, dejando de lado componentes importantes de los sistemas educativos, aunque vemos que en los centros de los directores entrevistados se trabajan valores positivas que mantienen una convivencia escolar armónica, según expresan.

#### **f) Comunicación**

En esta dimensión, se trata de identificar la influencia del clima escolar para la obtención de buenos resultados mediante un sistema de relaciones humanas entre los distintos actores escolares. Además profundizar en este tema la organización del quehacer de la escuela, que lo refieren fundamentalmente al grado en que existe claridad sobre las funciones de quienes trabajan en ella y respecto de los objetivos que esta persigue. También el grado en que todos están dispuestos a trabajar por los objetivos de la escuela.

Cabe señalar que el término comunicación o conversación entre dos o más personas está vinculada de manera directa al clima y convivencia escolar y son usados en muchos casos en forma indistinta por los actores de los centros educativos.

**TABLA 48 DIMENSIÓN COMUNICACIÓN. PORCENTAJE PARA CADA ÍTEM SEGÚN ESCALA**

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
<b>Evaluaciones del grado</b>	3.0	3.7	23.7	40.7	28.9
<b>Expectativa de los padres</b>	2.2	3.7	13.3	41.5	39.3
<b>Involucramiento del Equipo de Gestión</b>	0	1.5	5.9	34.8	57.8
<b>Interés de los docentes por las actividades</b>	2.2	3.7	7.4	37.0	49.6
<b>Discusión resultados de evaluación</b>	3.0	5.9	15.6	39.3	36.3
<b>Sistema de comunicación efectivo</b>	1.5	3.0	13.3	35.6	46.7
<b>Efectividad sistema de comunicación</b>	1.5	2.2	8.9	37.0	50.4
<b>Comunicación entre docentes y estudiantes</b>	.7	3.0	7.4	40.7	48.1
<b>Comunicación efectiva con las familias</b>	1.5	0.0	10.4	43.0	45.2

Fuente: Trinidad (2015)

La dimensión Comunicación fue medida a partir de 10 reactivos, los cuales recogen la práctica de los centros referidas al sistema de comunicación entre todos los miembros de la comunidad escolar, esta comunicación debe tener un énfasis especial en la socialización de los resultados de las diversas evaluaciones, de modo que se favorezca una cultura de toma de decisiones informadas.

Al igual que en las demás dimensiones, las respuestas de los informantes en relación a la mayoría de los reactivos están ubicadas en la escala de frecuentemente y siempre. Sin embargo llama la atención, cómo el reactivo “evaluaciones del grado”, no alcanzó esta vez el 70% en la sumatoria de estas categorías, lo cual se constituye uno de los pocos casos que esto sucede, tomando en cuenta todas las dimensiones abordadas. Para todos los demás reactivos, las categorías de frecuentemente y siempre ubican a más del 75% de las respuestas.

Los resultados revelan que es importante en lo que se refiere a la comunicación tomar en consideración que son muchos los medios para vencer las distancias entre las personas: el internet, los teléfonos celulares, el correo electrónico, entre otros. Sin embargo, en muchos casos se hace cuesta arriba el poder superar las fallas presentes en la comunicación. Gibson, E. (1992), cuando en un proceso o acto de comunicación se presentan dificultades para el logro del objetivo final de dicho proceso, estamos frente a una doble posibilidad: comunicación sin comunicar y comunicación sin respuesta.

Dentro del ámbito educativo, el objeto de nuestro estudio, se hace evidente con mucha frecuencia, la presencia de barreras que dificultan el sano desenvolvimiento de las relaciones interpersonales. Factores como la comunicación pasiva, la falta de empatía, el no escuchar, la tendencia a juzgar, entre otros, impiden mantener la sensación de equilibrio que se anhela obtener en toda la interacción.

En vista a lo antes planteado en esta investigación, aunque las respuestas de los actores no estén ubicadas en categorías tan desfavorable, los resultados fueron afectados de manera negativa en niveles más altos que en las dimensiones anteriores, se hace necesaria la promoción del mejoramiento de la comunicación en los docentes y directivos, para que de esta forma los niños y niñas resulten beneficiados en sus relaciones interpersonales, así como en su proceso de formación.

**TABLA 49 DIMENSIÓN COMUNICACIÓN. DESEMPEÑO SEGÚN ZONA DE UBICACIÓN DE LOS CENTROS**

		Media	Desempeño
<b>Zona</b>	Urbana	3.62	Promedio
	Rural	3.80	Promedio

Fuente: Trinidad (2015)

En la dimensión de comunicación, el desempeño de los centros es similar atendiendo a la zona geográfica de su ubicación. Para ambos grupos, el rango es el Promedio. Sin embargo, como es la tendencia, dentro del mismo rango, la puntuación es más favorable para los centros de la zona rural.

**TABLA 50 DIMENSIÓN COMUNICACIÓN. DESEMPEÑO SEGÚN CARGO DEL INFORMANTE CLAVE EN LOS CENTROS**

		Media	Desempeño
<b>Cargo</b>	Docente	3.70	Promedio
	Director	3.62	Promedio
	Coordinador	3.60	Promedio

Fuente: Trinidad (2015)

El agrupamiento del dato por actores informantes claves en el estudio, tenemos que para todos los actores, la dimensión Comunicación ubica a los centros en el rango promedio, es decir, en una puntuación de la escala que va desde 3.49 a 3.99. Ligeramente la percepción de un desempeño más elevado en esta dimensión corresponde a los docentes, con 3.70.

Se observa que en la dimensión comunicación en lo relativo a la zona de ubicación del centro y desempeño según cargo, todos los actores se ubican en las mismas categoría, lo que significa que coinciden en cuanto el sistema de comunicación que se implementa en la escuela. Se resalta que en una institución educativa donde la comunicación esté en término medio significa que hay que fortalecerla porque las relaciones interpersonales entre los actores no andan muy bien y se necesita diseñar estrategias para que la misma sea asertiva.

### **7.2.6 Valoraciones de los directores/as entrevistados en relación al sistema comunicación en la escuela.**

La comunicación en las instituciones educativas debe desarrollarse bajo la influencia conjunta de tendencias y sucesos que llevan al establecimiento a formular globalmente su identidad y a afirmar su vocación ya que compete a la institución expresar el hilo conductor, sintetizar su finalidad académica y profesar la fe que la anima.

En síntesis, es tarea de la comunicación institucional presentar el proyecto de la entidad educativa y conseguir la adhesión necesaria para contribuir a su realización con la participación de todos los actores, donde el grado de satisfacción del personal influye de manera directa en el desempeño, buen funcionamiento en las prácticas educativas. En este sentido los directores/as expresan lo siguiente:

- *“la comunicación que se da en el centro educativo es a nivel escrito, oral y en reuniones”.*

**1 director de centro expresa:** “El sistema de comunicación se da bien aunque en muchas ocasiones la manera de dirigirse de algunos no lo hacen de manera adecuada, a veces lo quieren hacer por debajo o sea hace falta mejorar. Regularmente se da bien pero debería ser mucho mejor”. “El grado de satisfacción del personal nosotros al final del año hacemos un grupo de ítems donde cada quien expresa por escrito como le parece el trato que le da el director, como se siente con su trabajo, como se siente con el ambiente laboral, donde no tiene necesariamente que escribir su nombre y a través de esos formularios nosotros nos damos cuenta”. Además expresa que es muy difícil, trabajar a diario con personas”.

### **7.2.7 Grado de satisfacción del personal administrativo y de apoyo. Sistema de comunicación.**

6 de los directores entrevistados expresan que aplican fichas e instrumentos a inicio y al final del año escolar y así determinan el grado de satisfacción del personal.

3 directores dicen que para determinar el grado de satisfacción de los padres y madres conversan, los invitan a visitar periódicamente a monitorear sus hijos, dialogan y de esta manera los padres se manifiestan.

1 director dice que realizan evaluaciones y preguntamos, cómo se sienten, cómo creen que sus hijos/as van a aprender, intentamos trabajar con la familia.

**1 director expresa** *“El personal muchas veces no entiende, pero conversamos sobre la realidad social, la forma d vida de los/as estudiantes, de sus carencias. Ellos manifiestan, aplicamos fichas al final del año, y de forma verbal. Los padres lo manifiestan porque todo el mundo quiere tener sus hijos en la escuela, es una lucha constante porque es un centro pequeño y no tiene cobertura para todos los estudiantes de la comunidad”.*

**1 director expresa:** *“Lo primero es que no solamente si está satisfecho o no, lo primero es que un personal satisfecho demuestra compromiso con lo que hace, entrega, cuando vemos un personal que está haciendo las cosas porque tiene que hacerla, no porque está convencido de que hay que hacerlo o se siente bien haciéndolo, nos damos cuenta por que se da que no está llegando a su hora, no está haciendo lo que tiene que hacer en el aula para lo que le pagan uno ya determina que no está muy encantado y lo que uno hace como director es que lo llama y si es muy profundo el problema se crea un espacio de dialogo de consulta con la persona para que expresen que es lo que está pasando, que es lo que le irrita y poder buscar una solución, poder llegar a un punto medio, pero por sus actitudes, lo que hacen es que uno se da cuenta, una persona satisfecha que está realizando un trabajo no hay que decirle que llegue temprano, no hay que decirle cumpla porque se siente tan bien con lo que hace que no lo ve como una obligación”.*

### **7.3 PROFUNDIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL GRUPO FOCAL A DIRECTORES/AS, MAESTROS/AS COORDINADORES/AS, ORIENTADORES/AS, PSICÓLOGOS/AS.**

Se considera importante decir que una institución desde el punto de vista educativo se define, como una estructura organizativa con fines y propósitos bien definidos y provistos de normas y reglamentos que ordenan las funciones y actos de los miembros que en ella operan. Es importante reconocer que en una institución siempre existirán diversos tipos de tareas, cada una de las cuales se asigna a un personal que posee un grado de especialización suficiente para cumplir con dichas tareas sean estas de carácter académico (currículo, instrucción, evaluación), o de carácter administrativo (planificación, organización y supervisión), sin perder de vista que las institución cumple con un fin social como es el de satisfacer las demandas y necesidades de educación de la población en edad escolar, en atención de los objetivos de formación de una comunidad, estado y nación.



**TABLA 51 GRUPO FOCAL APLICADO A LOS ACTORES  
(DIRECTORES/AS, MAESTROS/AS COORDINADORES/AS,  
ORIENTADORES/AS, PSICÓLOGOS/AS).**

Preguntas	Grupo A. Directores/as	Grupo B. Coordinadores/as y Maestros	Grupo C Psicólogos/as y Orientadores/as	Análisis de Triangulación
<b>1. ¿cómo definiría la evaluación educativa?</b>	-Como un proceso sistemático y continuo con la finalidad de ver en qué medida se han logrado los propósitos establecidos, a corto, mediano y largo plazo. -Además la definimos como un proceso dinámico y con una intensión de mejora del proceso educativo con el propósito de recabar o levantar informaciones.	-Es un proceso continuo donde se busca la objetividad, identificar los logros obtenidos, fortalezas y debilidades tales como: cómo estamos, que debemos mejorar, qué debemos cambiar, cuáles estrategias nos dieron mejor resultados. -Es un proceso mediante el cual se obtiene información acerca del desarrollo de la actividad educativa.	-La evaluación educativa es un proceso de valoración que se hace de forma sistemática y continua con el fin de saber en qué medida se han logrado los objetivos planteados.	-Se puede notar que todos actores participantes consideran la evaluación como un proceso continuo y sistemático, donde los directores manifiestan la su finalidad es ver en qué medida se han logrado los objetivos planteados y que la misma es un proceso dinámico con intensión de mejora coincidiendo con lo planteado por los orientadores/as.
<b>2. ¿Cuáles son los criterios de evaluación que implementan en la institución educativa.</b>	Los criterios se implementan a través de la ordenanza 1,96 y tomando en cuenta lo establecido por la institución como: ponencia, guías de trabajos, trabajo grupal e individual, pruebas mensuales y finales, asistencias, conductas y otras.	A los docentes se les debe aplicar fichas de evaluación que van dirigidas al desempeño pedagógico, ambiente áulico, presentación personal, relación docente alumno, manejo del tiempo, entre otros.  Con el personal de apoyo se realizan diálogos interactivos donde se establecen acuerdos y	.La participación, la asistencia, trabajos realizados individuales, trabajos grupales y pruebas orales y escritas.	Se puede observar que Los directores y los orientadores coinciden en que se deben realizar trabajos grupales, pruebas, entre otros, mientras que los maestros y coordinadores dicen que se les debe aplicar a los docentes fichas de evaluación al desempeño, tomando en consideración la presentación personal y el clima escolar, y coinciden con los demás actores en las evaluaciones que se aplican a los

	<p>También se implementan los criterios de aprendizaje, el desempeño de los docentes, el rendimiento académico apegados a organismos competentes como las APMAES, asociaciones comunitarias, juntas descentralizadas, entre otras.</p>	<p>compromisos.</p> <p>Con los/as estudiantes se trabaja con las exposiciones, reportes de tareas, participación individual y grupal, los exámenes durante el desarrollo de todo el proceso.</p> <p>Además desempeño de la gestión, prácticas docentes, cumplimiento del calendario escolar, desempeño docente y aprendizaje de los/as estudiantes.</p>		<p>estudiantes. Se resalta que solo los maestros y coordinadores hablan del personal de apoyo con quienes se realiza diálogos, interactivos y se establecen acuerdos y compromisos.</p>
<p><b>3. ¿Cómo consideras que debe ser la evaluación?</b></p>	<p>Debe ser sistemática, procesual, acumulativa y sumativa.</p> <p>Participativa, enfocada hacia la mejora continua.</p>	<p>Continua, sistemática, objetiva y clara.</p> <p>Formativa, crítica, flexible, planificada y bidireccional.</p>	<p>Debe ser continua tomando en cuenta lo que se pretende medir.</p>	<p>Los diferentes actores coinciden en sus consideraciones respecto a la evaluación educativa, aunque los directores la enfocan hacia la mejora continua, los maestros y coordinadores hacia la formación y planificación.</p>
<p><b>4. ¿cuáles debilidades debemos priorizar en relación a los procesos de evaluación?</b></p>	<p>La aplicación de calificaciones emocionales y sin establecer criterios claros, falta de seguimiento a las evaluaciones individuales y las evaluaciones grupales la autoevaluación, coevaluación y Heteroevaluación.</p> <p>Las incoherencias que se dan entre lo planificado y lo ejecutado.</p>	<p><b>Las debilidades pedagógicas:</b></p> <p>Claridad y objetividad con se redactan las fichas de evaluación.</p> <p>Todas aquellas que interfieran con los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son: bajo rendimiento académico, debilidades de los docentes en relación al manejo de grupos.</p>	<p>Mal manejo de los criterios de evaluación, poco interés en el seguimiento de la misma, evaluación al ojo %.</p>	<p>En relación a los criterios de evaluación las respuestas tienen resultados diferentes puesto que los directores dicen que las principales debilidades que se deben priorizar para fortalecer los procesos de evaluación:</p> <p>Criterios claros, falta de seguimiento, a las evaluaciones individuales y grupales, las incoherencias que se dan entre lo planificado y lo ejecutado.</p> <p>Los coordinadores coinciden con los directores en lo que se refiere a procesos de evaluación claros y resaltan el bajo rendimiento</p>

				académico de los estudiantes, las debilidades de los docentes en relación al manejo de grupos, sin embargo los psicólogos y orientadores manifiestan que es el mal manejo que se da a los criterios de evaluación, el poco interés y la evaluación al ojo por ciento.
<b>5 ¿Cuáles son tus sugerencias para fortalecer Los procesos de evaluación en la institución educativa donde laboras?</b>	<p>Dar seguimiento continuo a todo el proceso, que se apliquen de manera responsable los criterios establecidos en la ordenanza 1,96</p> <p>Elaborar planes de mejora con todo el equipo educativo.</p>	<p>Dar seguimiento al proceso evaluativo para convertir en fortalezas las debilidades.</p> <p>Que se planifique y los enfoques sean en las necesidades específicas de los procesos pedagógicos y la comunidad educativa.</p> <p>Aplicación de acciones alternativas como son acompañamientos, talleres y charlas.</p>	<p>Que la evaluación sea confiable y que cumpla con los criterios establecidos siendo responsables al momento de evaluar.</p>	<p>Dentro de las principales sugerencias de los diferentes actores podemos notar que los directores se refieren al seguimiento continuo, elaboración de planes de mejora del equipo directivo, de igual modo los coordinadores se refieren al seguimiento de los procesos de evaluación, además la planificación de las necesidades de la institución y los orientadores sugieren que la evaluación sea confiable que se cumplan los criterios establecidos.</p>

**Fuente:** Elaboración propia.

Es importante destacar que para construir estrategias de calidad en la escuela se debe construir una estrategia para elegir las demandas que la misma quiere satisfacer y las ofertas que producirá a tal efecto.

Por lo tanto, la elección de la estrategia comunicacional debe:

- Orientarse hacia el objetivo a alcanzar
- Tratar de suscitar repercusión en los diversos públicos
- Establecer un proyecto educativo claramente diferenciado del de la competencia
- Apoyarse en la cultura de la organización escolar y en la calidad de enseñanza que ofrece

Todo esto es necesario enmarcarlo dentro de un determinado compromiso que debe respetar la escuela.

## 7.4 ANÁLISIS DE DIFERENCIA DE GRUPOS SEGÚN DIMENSIONES

Para determinar si existen diferencias significativas en los centros, en relación a la cultura de evaluación interna, se procedió con el análisis de varianza (ANOVA).

El análisis de varianza (ANOVA) de un factor nos sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. Esta prueba es una generalización del contraste de igualdad de medias para dos muestras independientes. Se aplica para contrastar la igualdad de medias de tres o más poblaciones independientes y con distribución normal. Supuestas  $k$  poblaciones independientes, las hipótesis del contraste son siguientes:

1.  $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$  *Las medias poblacionales son iguales*
2.  $H_1$ : *Al menos dos medias poblacionales son distintas*

Para realizar el contraste ANOVA, se requieren  $k$  muestras independientes de la variable de interés. Una variable de agrupación denominada *Factor* y clasifica las observaciones de la variable en las distintas muestras.

A continuación presentamos los resultados de dichos análisis.

**TABLA 52 ZONA GEOGRÁFICA**

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN</b>	Inter-grupos	1.827	1	1.827	2.348	.128
	Intra-grupos	103.506	133	.778		
	Total	105.333	134			
<b>DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN</b>	Inter-grupos	.876	1	.876	1.255	.265
	Intra-grupos	92.857	133	.698		
	Total	93.733	134			
<b>DIMENSIÓN CALIDAD</b>	Inter-grupos	.899	1	.899	1.651	.201
	Intra-grupos	72.434	133	.545		
	Total	73.333	134			
<b>DIMENSIÓN FORMACIÓN</b>	Inter-grupos	1.502	1	1.502	2.025	.157
	Intra-grupos	98.602	133	.741		
	Total	100.104	134			
<b>DIMENSIÓN COMUNICACIÓN</b>	Inter-grupos	1.053	1	1.053	1.663	.199
	Intra-grupos	84.250	133	.633		
	Total	85.304	134			

Fuente: Trinidad (2015)

Para el caso de la zona geográfica de los centros educativos, el análisis de varianza determinó que no existen diferencias significativas entre los grupos distribuidos por zona, en ninguna de las dimensiones. Este dato indica que la zona no es un factor que influye directamente en la cultura de evaluación institucional de los centros educativos

**TABLA 53 TIPOLOGÍA DE LOS CENTROS**

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN	Inter- grupos	3.507	2	1.754	2.273	.107
	Intra- grupos	101.826	132	.771		
	Total	105.333	134			
DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN	Inter- grupos	4.480	2	2.240	3.313	.039
	Intra- grupos	89.254	132	.676		
	Total	93.733	134			
DIMENSIÓN CALIDAD	Inter- grupos	3.134	2	1.567	2.946	.056
	Intra- grupos	70.199	132	.532		
	Total	73.333	134			
DIMENSIÓN FORMACIÓN	Inter- grupos	2.241	2	1.121	1.512	.224
	Intra- grupos	97.862	132	.741		
	Total	100.104	134			
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	Inter- grupos	4.565	2	2.282	3.732	.027
	Intra- grupos	80.739	132	.612		
	Total	85.304	134			

**Fuente:** Trinidad (2015)

Al realizar el análisis de varianza (ANOVA de un factor) para la variable “Tipología de los centros”. Se determinó que hay diferencias significativas para el caso de la dimensión “Planificación” y la dimensión “Comunicación”. También hay una diferencia muy marcada en la dimensión “Calidad”. Estos datos indican que la cultura de evaluación institucional en esas dimensiones específicas varía de manera significativa según sea el tipo de centro. Es importante recordar que esta tipología de los centros está clasificada bajo el criterio de la matrícula estudiantil, es decir, hay centros con más de 500 estudiantes y centros con menos de 100 estudiantes.

**TABLA 54 GENERO**

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN	Inter-grupos	.727	1	.727	.924	.338
	Intra-grupos	104.607	133	.787		
	Total	105.333	134			
DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN	Inter-grupos	.535	1	.535	.764	.384
	Intra-grupos	93.198	133	.701		
	Total	93.733	134			
DIMENSIÓN CALIDAD	Inter-grupos	.037	1	.037	.067	.796
	Intra-grupos	73.296	133	.551		
	Total	73.333	134			
DIMENSIÓN FORMACIÓN	Inter-grupos	.013	1	.013	.017	.898
	Intra-grupos	100.091	133	.753		
	Total	100.104	134			
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	Inter-grupos	.258	1	.258	.403	.526
	Intra-grupos	85.046	133	.639		
	Total	85.304	134			

**Fuente:** Trinidad (2015)

Otra variable considerada para el análisis de varianza, fue el género, para comparar si existe diferencia entre las percepciones de los hombres respecto de las mujeres. En este sentido, el resultado muestra que no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa entre la percepción de estos grupos, para ninguna de las dimensiones incluidas en evaluación institucional.

**TABLA 55 EDAD**

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN	Inter-grupos	1.822	2	.911	1.162	.316
	Intra-grupos	103.511	132	.784		
	Total	105.333	134			
DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN	Inter-grupos	.509	2	.255	.360	.698
	Intra-grupos	93.224	132	.706		
	Total	93.733	134			
DIMENSIÓN CALIDAD	Inter-grupos	1.007	2	.504	.919	.401
	Intra-grupos	72.326	132	.548		
	Total	73.333	134			
DIMENSIÓN FORMACIÓN	Inter-grupos	3.846	2	1.923	2.637	.075
	Intra-grupos	96.257	132	.729		
	Total	100.104	134			
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	Inter-grupos	1.398	2	.699	1.100	.336
	Intra-grupos	83.905	132	.636		
	Total	85.304	134			

Fuente: Trinidad (2015)

Al considerar los datos según la edad de los actores, notamos que solo en la dimensión de “formación” se observa que existen diferencias, aunque las mismas no alcanzan el nivel de estadísticamente significativa. Para el resto de las dimensiones no se observan diferencias.



**TABLA 56 NIVEL ACADÉMICO**

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN	Inter-grupos	3.923	4	.981	1.257	.290
	Intra-grupos	101.410	130	.780		
	Total	105.333	134			
DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN	Inter-grupos	1.706	4	.427	.603	.661
	Intra-grupos	92.027	130	.708		
	Total	93.733	134			
DIMENSIÓN CALIDAD	Inter-grupos	1.480	4	.370	.669	.614
	Intra-grupos	71.854	130	.553		
	Total	73.333	134			
DIMENSIÓN FORMACIÓN	Inter-grupos	1.860	4	.465	.615	.652
	Intra-grupos	98.243	130	.756		
	Total	100.104	134			
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	Inter-grupos	1.756	4	.439	.683	.605
	Intra-grupos	83.547	130	.643		
	Total	85.304	134			

**Fuente:** Trinidad (2015)

En cuanto al nivel académico, se determinó mediante el análisis de varianza que el mismo no es un factor que influye en los procesos de evaluación institucional de los centros educativos objeto de estudio.

**TABLA 57 ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO**

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN	Inter-grupos	1.946	5	.389	.486	.787
	Intra-grupos	103.388	129	.801		
	Total	105.333	134			
DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN	Inter-grupos	1.202	5	.240	.335	.891
	Intra-grupos	92.532	129	.717		
	Total	93.733	134			
DIMENSIÓN CALIDAD	Inter-grupos	1.133	5	.227	.405	.845
	Intra-grupos	72.200	129	.560		
	Total	73.333	134			
DIMENSIÓN FORMACIÓN	Inter-grupos	2.838	5	.568	.753	.585
	Intra-grupos	97.266	129	.754		
	Total	100.104	134			
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	Inter-grupos	5.054	5	1.011	1.625	.158
	Intra-grupos	80.249	129	.622		
	Total	85.304	134			

**Fuente:** Trinidad (2015)

La antigüedad en el servicio fue otra de las variables analizadas para determinar si existen diferencias significativas en cuanto a las dimensiones de la cultura de evaluación institucional. En este caso, el dato muestra que no existen tales diferencias, con lo cual la antigüedad en el servicio no influye en los procesos de evaluación institucional de los centros educativos

**TABLA 58 CARGO**

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN	Inter-grupos	.307	2	.153	.193	.825
	Intra-grupos	105.026	132	.796		
	Total	105.333	134			
DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN	Inter-grupos	.526	2	.263	.373	.690
	Intra-grupos	93.207	132	.706		
	Total	93.733	134			
DIMENSIÓN CALIDAD	Inter-grupos	.384	2	.192	.347	.707
	Intra-grupos	72.949	132	.553		
	Total	73.333	134			
DIMENSIÓN FORMACIÓN	Inter-grupos	1.539	2	.769	1.030	.360
	Intra-grupos	98.565	132	.747		
	Total	100.104	134			
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	Inter-grupos	.148	2	.074	.115	.892
	Intra-grupos	85.155	132	.645		
	Total	85.304	134			

**Fuente:** Trinidad (2015)

Finalmente, se consideró el cargo de los actores para determinar si hay diferencias en cuanto a las dimensiones de la cultura de evaluación institucional. Como se observa, en ninguna de las dimensiones los grupos según cargo evidenciaron diferencias estadísticamente significativas.

Los resultados presentados en esta investigación revelan que la zona geográfica, el tipo de centro según la matrícula, el sexo, la edad, nivel académico, antigüedad en los servicios no determinantes para que los procesos educativos que se desarrollan en la escuela sean de calidad, lo que significa que se deben fortalecer el sistema de evaluación institucional en los centros

ubicados en las zonas urbanas y según el Manual Operativo de Centros Públicos con matrícula de 500 estudiantes o más, considerados como tipo 1.

Cabe señalar que se considera de gran importancia prestar atención a las necesidades identificadas en los resultados de esta investigación ya que de acuerdo con Riquelme (2001), la evaluación es un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener informaciones sobre diversos aspectos de los fenómenos educativos, con el fin de valorar la calidad y adecuación de estos con respecto a los objetivos planteados para que, con base en los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos, por lo que se requiere la inclusión de todos los actores comprometidos en la situación a evaluar, e implicando tener una visión totalizante de la Institución (toda evaluación debería expresar posibilidades y necesidades de transformación en la totalidad de la institución, la cual no debe ser parcelada en algunos ámbitos).

Así pues, todo proceso de cambio o mejora de las prácticas de una institución debiera comenzar por una etapa de evaluación institucional. Esto es así porque la palabra mejora "...admite una realidad preexistente, denota un hacer a partir de lo que existe y, en este sentido, recoge la idea de que la transformación no se produce desde la nada, sino que implica preguntarse qué se quiere cambiar y por qué, y qué se quiere conservar y por qué. Y aquí ya tenemos una primera pista valiosa: para mejorar, es tan necesario innovar como conservar, porque la mejora no opera por demolición sino mediante proceso de reconstrucción de lo existente”.

En este marco, se entiende a la evaluación institucional como un proceso sistemático de recolección y análisis de datos, que hace posible conocer, comprender y analizar las prácticas institucionales, contando con la información necesaria para tomar decisiones de mejora tanto en la escuela como desde distintos ámbitos del Sistema Educativo. Ante esto, se propone una propuesta con el propósito de dar apoyo a la gestión institucional, para el fortalecimiento de las políticas educativas establecidas y la búsqueda de estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de la evaluación desde el punto de vista de la mejora institucional, procurando que la misma se realice con una visión global, no centrada solo en los salones de clases, sino más bien en todo el quehacer educativo, mediante la implementación de estrategias pertinentes que eleven el rendimiento de los alumnos, de los docentes, equipos de gestión, sociedad de padres/madres, personal de apoyo, más bien de todos los actores que intervienen en el proceso.

## **7.5 DISEÑO Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

### **7.5.1 Introducción**

La presente propuesta de Evaluación Institucional es con la intención de promover el desarrollo de una cultura evaluativa entre los miembros de la comunidad educativa, que enfatice, por encima de todo, el carácter formativo de la misma.

Frente a la decisión de fortalecer las políticas y estrategias en la gestión institucional se realiza el diseño de la propuesta considerando la evaluación, como un proceso de indagación y análisis de las prácticas institucionales, constituyendo la misma como un insumo tanto para la elaboración del P.E. como para su seguimiento.

En ese mismo orden la propuesta de evaluación institucional sugiere la construcción de espacios institucionales que permitan a los actores, identificar elementos que configuran determinada estructura, reflexionar e interrogar las prácticas, significados compartidos, discursos, decisiones que le son propias y posibles de ser modificadas. Esta tarea permite comprender mejor las prácticas institucionales con el fin de introducir los cambios que se requieren y así mejorar los procesos que se desarrollan en la escuela.

El diseño y estructuración de la propuesta como herramienta para el fortalecimiento de la gestión institucional y pedagógica en los centros educativos de Jornada Escolar extendida, toma como punto inicial los siguientes criterios que a raíz del Seminario Iberoamericano y compartir experiencias con otros países como Uruguay, Chile, Ecuador, Colombia, Brasil, entre otros países con los cuales vivimos experiencias de los modelos de gestión institucional que se implementan en los mismos. Además se incrementa la necesidad de trabajar por la transformación de la educación como una misión que es competencia de todos para la eficiente planificación y logro de resultados de calidad.

Considerando que la evaluación es un tema de gran importancia y que históricamente, podemos reconocer desde algunas perspectivas y en contextos de reformas el hecho de que no ha sido considerada parte sustancial de los procesos de enseñanza. Por lo menos, no como una práctica más allá de la medición para la acreditación.

Por otro lado, la innovación en las prácticas de evaluación como propuesta de trabajo constituye un tema de investigación por las implicancias que plantea. Si la introducción de una novedad es la de producir un cambio manifiesto, nuestro análisis radica en estudiar lo que modifica su adopción y no solamente la estructura del objeto innovador. Se trata de recuperar el sentido pedagógico de las prácticas, de la búsqueda de prácticas que rompan los ritos, que superen las

prácticas rutinarias descontextualizadas de los problemas auténticos, que apunten a una enseñanza reflexiva y solidaria en los difíciles contextos de la práctica cotidiana Litwin (1997).

En la propuesta se presentan algunos criterios que se tomarán en consideración para el trabajo con los centros educativos de Jornada Escolar Extendida para el fortalecimiento de la gestión, mediante la realización de procesos de evaluación que permitan tomar decisiones dirigidas a la mejora de las

Esta propuesta es en sentido de que por lo general, se considera que la Evaluación tiene que ver con notas o calificaciones, enfatizando un solo aspecto: "rendimiento del alumno", por lo cual se le da un carácter netamente terminal, dejando de lado componentes importantes del sistema educativo.

En la actualidad, la Evaluación debe tender a evaluar cada una de las partes, poniéndose énfasis en el proceso mismo y en cada uno de los aspectos del sistema al cual pertenece (en nuestro caso: educativo). Para tales efectos, la evaluación ya no se centra solamente en la sala de clases, sino que su accionar posee un campo ilimitado, ya que la Evaluación, como Toma de Decisiones, supone una constante recolección de información útil, la cual debe ser puesta a disposición de quienes tendrán la responsabilidad de tomar decisiones.

Entonces, acordaremos la siguiente definición de Evaluación: es un proceso de educación que permite a través de la identificación de necesidades, fortalezas y todo el accionar educativo, tomar decisiones que permitan a través de la puesta en ejecución de planes y proyectos que permiten lograr los objetivos planteados en el currículo, elevando así la calidad en los resultados obtenidos. A la vez toda decisión se basa en juicios emitidos a la luz de la información que se tenga. La interdependencia de estos tres factores define esencialmente la Evaluación.

Como conclusión de lo anterior podemos decir que la Evaluación no se limita sólo a la verificación, en un momento específico, del grado en que los alumnos han alcanzado los objetivos propuestos para el aprendizaje determinado. En un sentido moderno, la Evaluación constituye un proceso dinámico, continuo, inherente a la educación y, por lo tanto, está presente en todo momento en el proceso educativo, desde su planificación hasta su resultado final. Y aún más, es necesario también evaluar la situación que ha condicionado o dado origen al proceso educativo, los medios que se han usado para desarrollar dicho proceso y, por último, es necesario evaluar la evaluación misma, con el objeto de determinar si el panorama que ella nos ha proporcionado es válido o ha sido distorsionado por el empleo de criterios, pautas o instrumentos inadecuados.

### 7.5.2 Antecedentes

Sin necesidad de remontarse a las primeras etapas en el desarrollo de la evaluación como disciplina y como práctica profesional, basta con recordar el fuerte impulso que recibió en los Estados Unidos durante los años sesenta, primero como consecuencia de la aprobación de la *Primary and Secondary Education Act* en 1965, gracias a una enmienda encaminada a asegurar la evaluación de los programas puestos en práctica en aplicación de la misma, y posteriormente bajo la influencia de los debates generados por la publicación del Informe Coleman, en 1968. La demanda de respuestas objetivas y fiables a las cuestiones suscitadas acerca del sistema educativo estadounidense favoreció la canalización de notables recursos económicos hacia las actividades de evaluación, produciendo como consecuencia un gran impacto sobre su desarrollo académico y profesional. La evaluación educativa experimentaría así un apreciable desarrollo a partir de finales de la década de los sesenta, cuya influencia se haría sentir progresivamente en otros países.

Mientras en los Estados Unidos se producía ese proceso, en el ámbito internacional se ponían en marcha otras iniciativas que se orientaban en la misma dirección. Entre ellas cabe destacar, por su envergadura y por su extensión temporal y geográfica, la constitución de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (I.E.A.), dedicada a promover y realizar estudios internacionales de evaluación educativa Degenhart (1990), su noción del mundo como un «laboratorio educativo», cuya formulación se debe en buena medida a Torsten Husen, se reveló fructífera y capaz de inspirar un importante número de proyectos. El interés antes mencionado por la evaluación se ha manifestado también en este ámbito: si en los primeros estudios realizados en los años sesenta y setenta el número de participantes oscilaba entre seis y quince países, en los más recientes (*Reading Literacy Study* y *Third International Mathematics and Science Study*) toman parte entre treinta y cuarenta. No es casual que la práctica totalidad de los países desarrollados participen en la Asociación.

Otro elemento en apoyo de esta observación acerca del creciente interés por la evaluación de los sistemas educativos se encuentra en la experiencia de construcción de indicadores internacionales de la educación por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (O.C.D.E.). Así, en los años setenta dicha organización, que agrupa a los países con economías más desarrolladas, inició un proyecto con esa finalidad, en conexión con un intento más ambicioso de construcción de indicadores sociales cualitativos, que se saldó con un relativo fracaso. Las limitaciones del proyecto, las fuertes críticas que recibió y la parquedad de sus resultados demostraron su carácter prematuro (Nuttall, 1992). Sin embargo, a finales de los años ochenta, la O.C.D.E. retomó la idea y puso en marcha el Proyecto denominado INES, de Indicadores Internacionales de la Educación, que ha alcanzado un eco considerable. Hasta el

momento, el proyecto ha producido tres volúmenes de indicadores bajo el nombre de *Education at a Glance / Regards sur l'éducation*, un conjunto de publicaciones de carácter teórico-práctico que incluye las visiones más actuales sobre la construcción y el cálculo de indicadores en diversos dominios educativos, además de originar una amplia red de especialistas y un conjunto relevante de conocimientos (CERI, 1994).

La experiencia de un buen número de países confirma lo que los anteriores ejemplos no hicieron sino esbozar. Así, desde finales de los años ochenta y durante los noventa se han puesto en marcha mecanismos institucionales, centros u organismos de evaluación de los sistemas educativos de países como Francia, Suecia, Noruega, España, Argentina o Chile; se han desarrollado planes sistemáticos de evaluación en el Reino Unido, Holanda, Francia, Argentina, Chile, República Dominicana o México; se han elaborado indicadores nacionales de la educación en Estados Unidos, Francia, Dinamarca o Suiza. Aun sin ánimo de ser exhaustivos, se comprueba fácilmente que el interés a que antes se aludía no deja de extenderse por regiones muy diversas. También los organismos internacionales han reaccionado a dicho ambiente, poniendo en marcha programas vinculados al desarrollo de las políticas de evaluación educativa. Tanto la ya mencionada O.C.D.E. como la UNESCO, la Unión Europea o la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, han traducido dicho interés en proyectos concretos.

Esta evolución y esta expansión han implicado importantes transformaciones en la concepción y en la práctica de la evaluación. En primer lugar, habría que hablar de cambios conceptuales, entre los que el ejemplo paradigmático es la sustitución de nociones monolíticas por otras pluralistas, y el abandono de la idea de una evaluación libre de valores. En segundo lugar, podemos referirnos a cambios metodológicos, caracterizados por la creciente tendencia a la integración de métodos cuantitativos y cualitativos. En tercer lugar, deben mencionarse los cambios en la utilización de la evaluación, con mayor énfasis en la concepción «iluminativa» que en la instrumental y la insistencia en el carácter político de aquélla. En cuarto y último lugar, pueden señalarse algunos cambios estructurales, caracterizados por una creciente inclusión de la evaluación entre los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, una ampliación de sus ámbitos de cobertura y una mayor interdisciplinariedad (House, 1993).

En conjunto, todo ello pone de manifiesto un fenómeno nuevo que podríamos formular como la extensión de un interés creciente por la evaluación de los sistemas educativos, y que ha producido como efecto una rápida evolución de la evaluación entendida como disciplina científica y como práctica profesional. Un observador tan cualificado como E.R. House confirmaba de manera muy gráfica el cambio registrado:



### 7.5.3 Fundamentación de la Propuesta

Existen diferentes enfoques sobre la evaluación institucional. En esta oportunidad, se plantea la evaluación institucional de una escuela como un proceso de reflexión sobre las prácticas educativas que allí se desarrollan, partiendo de la concepción de los actores educativos como profesionales responsables y autónomos, capaces de participar activamente en los procesos evaluativos.

La propuesta que se presenta en este documento se basa en la concepción de evaluación como un proceso de reflexión, “...como un mecanismo de aprendizaje, como un procedimiento para obtener información y constituir un saber acerca de las instituciones educativas para su mejoramiento.”

Proponer la evaluación desde el punto de vista de la mejora institucional requiere tener como punto de partida la responsabilidad individual y colectiva en distintos planos y niveles. Requiere la tarea de construcción de un marco consensuado sobre las responsabilidades de los distintos actores implicados en el sistema educativo y la decisión de sostener una cultura de la evaluación para que “se constituya en una actividad de producción de conocimiento que contribuya a una discusión informada sobre las escuelas, el sistema educativo y las políticas”

Estas ideas nos remiten a otras discusiones tales como: ¿quiénes son los actores de la evaluación institucional?, ¿es un proceso o un producto externo o interno? Al respecto, se observa que existen en diferentes sistemas educativos movimientos pendulares que externalizan o internalizan la tarea de producir evaluación institucional. Por ejemplo, en el modelo anglosajón surge, como movimiento que tensiona dicho paradigma, la autoevaluación institucional, a partir de los problemas que genera la producción de información sistematizada para la rendición de cuentas desde perspectivas tecnocráticas: “... al menos tres contextos inspiraron la actividad de autoevaluación escolar –el movimiento de reforma curricular, la formación permanente y las peticiones de rendición de cuentas-, es indudable según diversos autores Holt (1981); Nuttal

(1982<sup>a</sup>); Elliot, 1983), que la influencia más poderosa fue el movimiento de rendición de cuentas, inspirado por los órganos centrales, que comenzó a principios de los años setenta y al final de ese decenio había adquirido un impulso muy fuerte”

Al abordar el tema de la evaluación en las instituciones, Santos Guerra refiere que pocas veces se toma en cuenta la complejidad de la vida de una escuela, en lo que realmente sucede. No se suele profundizar en un análisis riguroso de lo que significa la reconstrucción de la realidad en un contexto preciso, en la red de coordenadas histórico/sociológicas que configuran la misma.

Para atender a la complejidad que esto supone, el análisis de los procesos que se desarrollan en la escuela y debería posibilitar a los actores identificar elementos que configuran determinada estructura, reflexionar e interrogar las prácticas, los significados compartidos, los discursos, las decisiones que le son propias y posibles de ser modificadas según sus fines y propósitos, como así también, reconocer su pertenencia a un orden histórico-social establecido.

En este sentido, un aspecto clave es la consideración de la cultura escolar, entendida como un conjunto de significados compartidos que se crean y recrean a través de saberes, creencias, representaciones acerca de cómo llevar adelante sus acciones. La posibilidad de reconocerla y reflexionar sobre ella, permite introducir los cambios que se requieren para mejorar sus procesos y concretar su proyecto.

En este marco, el proyecto que aquí se presenta, entiende a la evaluación institucional como un proceso que involucra a todos los actores y comprende a la misma como una actividad intencional y planificada, de reflexión sobre las prácticas que requiere de una metodología sistemática de trabajo. Es decir, el desarrollo de un proceso en cada una de sus etapas: la conformación de grupos de trabajo en torno a una tarea, la selección de técnicas adecuadas para la recolección de información y el análisis de datos, que permita el contraste con la información producida en cada eje/dimensión y la construcción de apreciaciones informadas<sup>17</sup> sobre la realidad institucional, necesarias para el diseño de estrategias de mejora.

En las instituciones educativas se requiere de una planificación, necesaria para generar condiciones de trabajo. Se hace referencia a aquellas condiciones organizativas: conformación de grupos de trabajo, definición de espacios, tiempos y disponibilidad laboral. A su vez, garantizar los recursos específicos: insumos y presupuesto. Es una actividad de reflexión compartida porque implica dar sentido, interpretar, confrontarse con las dudas e incertidumbres tanto individuales como colectivas. Es un trabajo de búsqueda de sentido a las prácticas educativas que se desarrollan en la propia institución.

Las prácticas educativas son extremadamente complejas, porque en ellas se articulan expectativas y demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas a los saberes; los vínculos con la institución; trayectorias profesionales de los docentes, historias de los alumnos, entre otros.

En el marco de esta propuesta de evaluación institucional, se entiende a esta práctica como parte de un proceso necesario y habitual en las instituciones escolares. A través del mismo, es posible visualizar el desarrollo e implementación del proyecto educativo, el grado de adecuación de las metas planteadas con las problemáticas identificadas, la planificación didáctico-curricular, la gestión escolar, las relaciones con la comunidad, la utilización y gestión de los recursos.

La presente propuesta pretende ser un dispositivo que asesore y acompañe a los equipos de supervisión, de conducción y docentes, en esta tarea que les es propia y considera

#### **7.5.4 Objetivo general de la Propuesta**

- Promover en las escuelas de Jornada Escolar Extendida espacios de trabajo referidos a la evaluación institucional desde los procesos que atraviesan las escuelas, su singularidad y contexto, tendientes a generar una cultura de la evaluación sistemática y permanente.
- Propiciar el diseño de estrategias de mejora y proyectos educativos basados en información focalizada y sistematizada respecto de las prácticas.

#### **7.5.5 Características generales de la Propuesta**

La propuesta está dirigida a todas las instituciones educativas de Jornada Escolar Extendida que a raíz de la investigación realizada en los mismos han evidenciado que hace falta implementar estrategias para desarrollar procesos de evaluación de calidad, además la participación voluntaria de los mismos a participar de en esta propuesta de Evaluación Institucional. Esta adscripción voluntaria se fundamenta en la necesidad de contar con la decisión de los participantes para iniciar el proceso e integrarse en un trabajo intencional, a través de la reflexión y la acción, comprometiéndose con la mejora institucional.

La necesidad de este compromiso radica en el lugar que ocupan los actores institucionales en la propuesta. Ellos son clave en cuanto a su participación y responsabilidad en el desarrollo del proceso en cada una de las etapas: en la búsqueda y análisis de la información, en la construcción de un conocimiento que incluya los saberes a partir de la reflexión sobre la práctica, en la elaboración de informes, en el diseño de posibles estrategias de mejora, en su implementación y en su seguimiento.

#### **7.5.6 Acuerdo de trabajo:**

El trabajo con los actores de la institución educativa se constituye en una de las tareas fundamentales al inicio del proceso: diseño de pautas organizativas vinculadas a la determinación de espacios y tiempos institucionales y de una agenda de trabajo.

En el desarrollo de la propuesta será necesario buscar estrategias y realizar los ajustes que se requieran, en función del análisis de lo que suceda en la implementación de la evaluación institucional.

### **7.5.7 Funciones de los actores participantes**

-Los organizadores: los organizadores son actores fundamentales en el desarrollo de la propuesta, por el conocimiento que tienen de las instituciones, y por su posibilidad de promover procesos de mejora institucional, desde su rol en el Sistema. Entre las tareas que podrán llevar a cabo, se encuentran: proponer escuelas para participar de esta experiencia, integrarse en las actividades de todas las jornadas para enriquecer el proceso evaluativo con el aporte de sus saberes y experiencias y facilitar la articulación con otras áreas dentro y fuera del sistema Educativo o entre niveles.

-Equipos directivos y docentes de las escuelas de Jornada Escolar Extendida: el equipo de conducción colaborará en la conformación de equipos de trabajo facilitando agrupaciones de docentes según las posibilidades de organización institucional, el interés de los actores y el cumplimiento de las tareas descriptas. Ambos equipos, directivos y docentes, se comprometerán a participar de todas las acciones a desarrollar en cada fase y en la producción de un informe final y el diseño de estrategias de mejora.

Equipos de técnicos Nacionales, de la Dirección de Evaluación: tiene como función el asesoramiento técnico y metodológico a los equipos participantes de la experiencia. Entre sus tareas, a desarrollar en el marco de la propuesta, mencionamos:

La coordinación de reuniones con directores de área, supervisores, equipos de conducción de la escuela, en las diferentes etapas del proyecto, para explicitar objetivos de la propuesta, establecer agendas, realizar acuerdos, etc.

El diseño e implementación de un Taller Inicial en el que el colectivo institucional decidirá su adscripción a la propuesta y de un Taller Final donde se presentarán los informes de trabajo, líneas de acción, posibles estrategias de mejora. Como ya se mencionó, se integra en esta propuesta, la experiencia desarrollada en el marco del proyecto de Autoevaluación Institucional implementado en la escuela.

### **7.5.8 Requisitos para la implementación de la Propuesta**

El equipo de conducción será responsable de conformar los equipos de trabajo, facilitando agrupaciones de docentes según las posibilidades de organización institucional para el cumplimiento de las tareas descriptas.

Dada la característica de adscripción voluntaria al proyecto, será necesario contar con la adhesión de todo el equipo docente para asegurar su participación en la totalidad de las acciones a desarrollar en cada fase y el consenso en la producción del informe y el diseño e implementación de estrategias de mejora.

Es fundamental para el desarrollo de la propuesta que cada actor institucional (supervisor, equipo de conducción y docente) participe como un miembro dentro del grupo de trabajo. Esto implica llevar adelante las tareas que se requieran en cada momento. De este modo, se promueve la construcción de un espacio de trabajo conjunto, el logro del compromiso, tanto en la construcción de la información durante el proceso, como en la implementación de las estrategias de mejora institucional que se acuerden como necesarias.

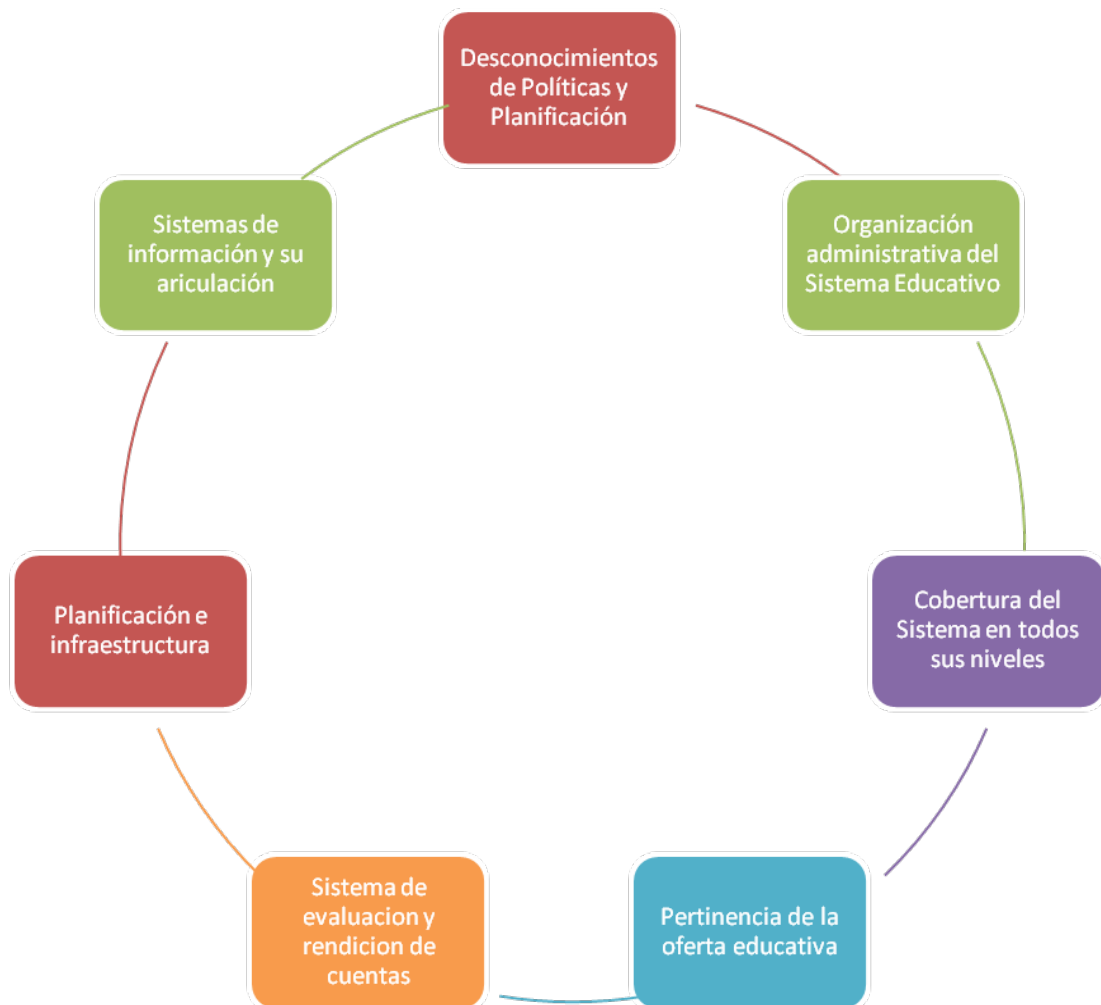
El requerimiento de la escritura de un informe final se basa en la necesidad de plasmar una mirada institucional a partir del proceso desarrollado. Este informe se constituye en una significativa herramienta al momento de realizar los ajustes necesarios o revisar las metas planteadas en el P.E., de elaborar nuevas líneas de acción, estrategias alternativas, diseñar propuestas pedagógicas, buscar recursos necesarios, entre otras prácticas institucionales.

#### **7.5.9 Metodología**

La metodología adoptada promueve la conformación de grupos de trabajo en torno a la tarea de reflexión, el planteo de interrogantes, la deconstrucción de supuestos, el análisis de representaciones, el contraste intersubjetivo, el trabajo con el saber docente acerca de su práctica y de las prácticas en las instituciones escolares, la búsqueda de datos de diversas fuentes, el trabajo de escritura, como parte sustantiva de la propuesta.

A continuación se presentan las líneas de acción del proyecto de evaluación institucional y su metodología específica: Línea de acción del PEI: promoción de la propuesta, asesoramiento técnico, evaluación y seguimiento, análisis de componentes institucionales según dimensiones, elaboración de informes, diseño de estrategias de mejora y su difusión.

**FIGURA 28 CRITERIOS A TOMAR EN CUENTA EN LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA**



**Fuente:** Elaboración propia.

Se propone trabajar desde el inicio del proyecto una matriz que considere los siguientes elementos:

- Componentes
- Criterios
- Indicadores
- Técnicas-instrumentos

**TABLA 59 MATRIZ DE PROYECTO 1**

<b>COMPONENTE 1</b>	
Conocer el estado de situación de la gestión en los centros educativos, como se llevan a cabo los procesos de evaluación, cuáles estrategias se implementan, como se desarrolla el Proyecto Educativo Institucional, cuales actividades se desarrollan para dar ejecución a los planes operativos y conocimiento de los directivos y docentes las leyes y normativas para llevar cabo la evaluación de todos los procesos que se desarrollan en la escuela.	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	
<b>ACTIVIDADES DE MONITOREO O EVALUACIÓN</b>	<b>PRODUCTOS</b>
<b>1. LÍNEA DE BASE</b>	<b>INFORME QUE DA CUENTA DE LA LÍNEA DE BASE SOBRE SITUACIÓN Y EXPERIENCIAS DE CADA CENTRO, SOBRE LA EVALUACIÓN QUE SE APLICA PARA EL BUEN FUNCIONAMIENTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.</b>
<p>Cuestionario que permita recopilar la información de cada escuela donde se desarrolla el proyecto.</p> <p>Diseño de instrumentos de evaluación y aplicación por los diferentes actores encargados de la misma.</p> <p>Evaluación en terreno a instituciones seleccionadas, a fin de observar el desarrollo de sus experiencias en el trabajo con niñas y niños del segundo ciclo del Nivel Primario.</p> <p>Análisis Evaluativo de la información recolectada</p> <p>Elaboración del documento regional que consolide los informes de cada centro educativo.</p> <p>Elaboración de documentos técnicos sobre los desafíos pedagógicos, procesos de evaluación para una educación de calidad en las instituciones educativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios a cada escuela conteniendo: a) Antecedentes, b) recursos asignados, c) Políticas, d) organismos que trabajan e) experiencias y modalidades de atención, f) informes de seguimiento y evaluación existentes, g) cobertura, h) currículo, i) lecciones aprendidas</li> <li>▪ Informe de cada centro educativo sobre como realizan los procesos de evaluación tomando como referencias el PEI, POA, y PCC</li> <li>▪ Informes cualitativos acerca de la cotidianeidad del trabajo que se realiza en la institución educativa.</li> <li>▪ Informe de los resultados de los centros educativos trabajados.</li> <li>▪ Talleres sobre evaluación institucional</li> </ul>
Evaluación de la aplicación de la propuesta en los centros educativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informe evaluativo de cada centro educativo.</li> <li>▪ Desarrollo de grupos focales</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño de estrategias de evaluación institucional.</li> </ul>
--	--

**Fuente:** Elaboración propia

**TABLA 60 MATRIZ DE PROYECTO 2**

<b>COMPONENTE 2</b>	
Políticas y estrategias para una evaluación exitosa en los centros educativos, hacia la socialización y toma de decisiones en los centros educativos	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>PRODUCTOS</b>
<p>Cuestionario para evaluar la institucion educativa</p> <p>Diseño de categorías para la preparación de Informes con experiencias exitosas que han permitido elevar la calidad en los procesos que se desarrollan.</p> <p>Diseño de pautas de observación evaluativos para visitas.</p> <p>·</p> <p>Elaborar informes de cada centro educativo.</p> <p>Elaborar Informe de Evaluación de acuerdo a los indicadores seleccionados para desarrollar la propuesta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informe evaluativo: de cada centro de Educación primaria seleccionado sobre los desafíos y avances en los temas de evaluación, a través de observación participante realizada a través de visitas a los centros educativos.</li> <li>▪ Informes sobre factores que inciden en los procesos de evaluación de calidad.</li> <li>▪ Publicación de Manuales y guías sobre evaluación institucional, funcionamiento de centros de Jornada Escolar Extendida.</li> <li>▪ Preparar manuales y guías para orientar la evaluación institucional que debe desarrollarse en los centros educativos.</li> <li>▪ Informe de Evaluación que concluye cada centro después de aplicar la propuesta.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia



**TABLA 61 ESQUEMA DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN**

<b>PROCESO DE EVALUACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<b>Línea de Base Evaluación institucional, para el desarrollo eficaz y calidad de los procesos educativos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizar la evaluación que realizan los gerentes educativos en las escuelas del segundo ciclo del Nivel Primario.</li> <li>▪ Caracterizar las prácticas de articulación Educación del primer ciclo de primaria con el segundo ciclo que favorecen los procesos de enseñanza en los mismos.</li> <li>▪ Conocer avances y desarrollo de capacitaciones en teoría y práctica en los docentes de los centros educativos donde se desarrolla la propuesta.</li> <li>▪ Evaluar la situación de la Educación del segundo ciclo de primaria desde la perspectiva de las políticas educativas establecidas.</li> <li>▪ Analizar la aplicación de las políticas educativas en las instituciones educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicación de instrumentos.</li> <li>▪ Realización de talleres y grupos focales</li> <li>▪ Trabajo en red.</li> <li>▪ Estudio y análisis del currículo y Ley General de Educación 66,97, metodologías, evaluaciones y materiales educativos.</li> <li>▪ Asociación de esfuerzos entre instituciones educativas para mejorar la formación docente.</li> </ul>
<b>Evaluación formativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiar, analizar y reflexionar sobre la cultura organizacional en las instituciones educativas.</li> <li>▪ Identificar la situación y desafíos en las políticas, en los marcos legislativos, los normativos curriculares, los temas de evaluación.</li> <li>▪ Comparar avances y desafíos entre los centros educativos.</li> <li>▪ Dinamizar el trabajo entre los centros educativos.</li> <li>▪ Valorar la participación de las y familias en las actividades que se desarrollan en la escuela.</li> <li>▪ Facilitar el intercambio de experiencias entre los centros educativos.</li> <li>▪ Identificar aportes de diferentes centros educativos.</li> <li>▪ Ofrecer información sobre nuevas perspectivas y tendencias de la evaluación, influencia en la formación y capacitación.</li> <li>▪ Aportar a la identificación de estrategias de evaluación de calidad de los programas, planes y proyectos que se desarrollan.</li> <li>▪ Identificar y difundir los aportes, experiencias y documentos que puedan servir de modelo para que otros centros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realización de 02 charlas y otras reuniones especializadas, donde se estudie, investigue y reflexione sobre la evaluación que realiza la escuela; asimismo las particularidades de los centros educativos tipo 1 de matrícula de 500 estudiantes o más, observar como evalúan las actividades que se desarrollan en la escuela.</li> </ul>

	educativos implementen prácticas positivas.	
<b>Evaluación Final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar los aspectos de equidad y calidad de en la evaluación que realiza el centro educativo.</li> <li>▪ Conocer el estado de los diseños y evaluación que se aplican en los centros educativos.</li> <li>▪ Evaluar con instrumentos adecuados que aplican las instituciones educativas para evaluar las prácticas que se realizan.</li> <li>▪ Formar redes socioeducativa en torno a las temáticas abordadas en la propuesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboración de un documento con las estrategias que se deben tomar en cuenta para el buen funcionamiento de la institución educativa. sustentado en los diversos informes: Informe de Monitoreo y de Evaluación</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

#### **7.5.10 Promoción de la propuesta**

Esta línea de acción se propone difundir la propuesta de trabajo a los diferentes actores institucionales procurando articular concepciones y estrategias de evaluación institucional en los diferentes ámbitos y contribuyendo al fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional en las escuelas de Jornada Escolar Extendida.

Se desarrolla durante todo el año lectivo e implica establecer reuniones de trabajo y entrevistas de intercambio con los diferentes actores institucionales. El equipo técnico de la Dirección de Evaluación acordará con los Directores de Área la posibilidad de concretar reuniones periódicas con supervisores de los distintos niveles para difundir el proyecto, establecer ajustes en la estrategia de difusión y desarrollo del mismo, según las características y situaciones propias de los niveles educativos y sus establecimientos. En reuniones con técnicos se establecerán cronogramas y agendas de trabajo.

Durante la entrevista entre los equipos de y de conducción se dejará constancia escrita sobre los acuerdos establecidos.

#### **7.5.11 Asesoramiento técnico para el desarrollo del Proyecto de la propuesta**

Esta segunda línea tiene como objetivo impulsar el desarrollo de procesos de Evaluación Institucional en las escuelas del Nivel Primario de Jornada Escolar Extendida en los centros educativos que se consideren, según la demanda que realicen los equipos de conducción o supervisión y las posibilidades del equipo de Evaluación Institucional.

Para su desarrollo se diferencian tres fases de trabajo en las instituciones:

### **1. Análisis de componentes institucionales según dimensión.**

Se llevarán a cabo tres jornadas de trabajo con los diferentes actores institucionales, acordadas previamente con el equipo de conducción. La tarea se centrará en las siguientes dimensiones:

- Estructura organizativa y gestión escolar
- Contexto y relación con la comunidad e Infraestructura y Equipamiento.

A partir de distintas estrategias se relevarán las percepciones de los actores acerca de los temas prioritarios que atraviesan la realidad institucional y se las contrastará con evidencia empírica (datos provenientes del Sistema, información disponible en la escuela, otras fuentes).

La institución contará, al finalizar esta tarea, con un mapa con información relativa a cada una de las dimensiones consideradas. Estos datos serán un aporte para la elaboración o seguimiento del PEI (según el proceso propio que atraviesa la institución y los requerimientos del calendario escolar).

### **2. Elaboración de un informe de Evaluación Institucional.**

Esta línea de acción compromete e involucra a los actores de la escuela en una tarea sostenida y requerida desde el proceso que promueve. Por lo mismo, se estima como tiempo necesario para su desarrollo, un cuatrimestre. Específicamente, esta fase supone la concreción de las siguientes acciones:

- Esta primera aproximación al análisis de las dimensiones se concretará en cada una de las modalidades de implementación (jornadas-propuesta de desarrollo cuatrimestral), con diferentes recursos, tiempos y tarea de asesoramiento desde el equipo técnico.
- Conformación de grupos de trabajo en torno a cada una de las dimensiones.
- Problematicación de aspectos referidos a cada una de las mismas.
- Selección de técnicas adecuadas para la recolección de información, administración de los instrumentos, sistematización, interpretación de los datos.
- Contraste de la información producida en cada eje/dimensión con los datos y escritura de informes por grupo.
- Trabajo del grupo vinculado a la presentación del informe correspondiente a la dimensión y diseño de posibles estrategias de mejora para ser discutidas en la jornada final.

- Realización de una jornada de socialización de informes por dimensión, y diseño de estrategias de mejora desde una perspectiva institucional.
- Escritura del informe final: se promueve la integración del informe escrito por cada grupo, el contraste con la primera fase del proceso de evaluación institucional, las conclusiones de la jornada y las estrategias de mejora consensuadas en la misma.

El contraste de la información construida en la fase de problematización en cada uno de los ejes/dimensiones, requerirá de la búsqueda de datos o indicadores teniendo en cuenta:

A. las dimensiones que configuran a toda institución como tal,

B. aquellas que son específicas del nivel y

C. los temas o aspectos que surgen en el proceso de evaluación institucional desde la singularidad de las escuelas.

### **3. Diseño de Estrategias de mejora institucional, difusión y articulación interinstitucional.**

Los actores institucionales, a partir del proceso desarrollado y el diseño de estrategias específicas según las necesidades identificadas, llevarán adelante diferentes acciones tendientes a la mejora institucional.

Entre ellas podemos mencionar:

- Avanzar en la concreción de las estrategias elaboradas con la implicación de todos los miembros de la institución.
- Integrar la información relevada en el P.E. I. y realizar los ajustes que se requieran en el momento adecuado.
- Socializar la información relevada y el proceso desarrollado a nuevos integrantes de la institución en caso que se requiera.
- Articular acciones con otros actores del sistema educativo y de la comunidad

#### **7.5.12 Evaluación y Seguimiento**

Durante la implementación de la propuesta., resulta necesario un dispositivo de seguimiento que permita analizar en qué medida se va cumpliendo el Proyecto según lo planificado. El equipo conductor llevará a cabo, en forma periódica, reuniones para intercambiar información sobre el desarrollo y los resultados del proceso de aplicación de la propuesta en las diferentes escuelas para poder adecuar los dispositivos del mismo según las características de cada institución.

Este proceso de metaevaluación implica evaluar aspectos del propio proceso evaluativo, tales como la utilidad de los hallazgos, la pertinencia metodológica y la viabilidad de las estrategias de mejora diseñadas. Para esto, tal como se señaló, se generarán espacios y momentos para la discusión grupal, durante el proceso de seguimiento, por un lado y por el otro, al finalizar el proyecto. En el primer caso se pretende realizar los ajustes necesarios y oportunos para el desarrollo eficaz del proceso. En el segundo, obtener insumos para la mejora de las próximas propuestas de Evaluación Institucional que se realizarán a otras escuelas.

También se entregarán a los actores institucionales de las escuelas participantes en el proceso de la propuesta una guía que invite a la reflexión sobre la misma. El colectivo institucional decidirá la modalidad que considere más apropiada para implementar el trabajo con esta guía.

#### **7.5.13 Alternativas de implementación**

Se proponen las siguientes alternativas de implementación para que los Directores de centros, técnicos regionales y distritales puedan optar por diferentes modalidades según decisiones y posibilidades institucionales:

- Jornadas de trabajo con el colectivo institucional.

En cada encuentro, el dispositivo a emplear es el de taller con aplicación de cuestionario previo que indagará opiniones, percepciones, experiencias y conocimientos de los participantes en torno a las siguientes dimensiones: Estructura organizativa y gestión escolar; Pedagógico-didáctica; Contexto y relación con la comunidad e Infraestructura y Equipamiento.

La duración de la jornada depende de la realidad de cada centro educativo donde se implemente la propuesta (Nivel Primario: cuatro horas). (Ver ANEXO II Dimensiones para la Evaluación Institucional”).

#### **7.5.14 Análisis de dimensiones y diseño de Estrategias de mejora:**

La propuesta invita a la realización de una jornada inicial, ocho encuentros de frecuencia quincenal y una jornada final así como también el diseño de estrategias de mejora institucional, su difusión y articulación interinstitucional.

Esta modalidad permite desarrollar un proceso de Evaluación Institucional en las escuelas con un tiempo y un espacio especialmente destinado a esta tarea. A partir de la identificación de temas pertenecientes a la realidad institucional y las prácticas institucionales organizados alrededor de las siguientes dimensiones: estructura organizativa y gestión escolar; pedagógico - didáctica, contexto y relación con la comunidad, infraestructura y equipamiento.

Se realizará una jornada inicial con participación de técnicos nacionales, regionales y distritales los cuales explicarán la naturaleza del Proyecto, sus propósitos, tareas que supone, responsabilidades durante el desarrollo de la propuesta y resultados que promueve.

Se trabajará con una modalidad similar a la que se implementa en la propuesta de taller, buscando la participación de todos los actores involucrados en la identificación de los temas relevantes vinculados a cada dimensión. A partir de esta primera aproximación, se conformarán cuatro grupos de trabajo, quienes continuarán trabajando en la propuesta en encuentros quincenales.

Luego de la realización de la primera jornada, el equipo técnico se reunirá con el equipo de conducción a fin de colaborar en la organización de los grupos de trabajo y establecimiento de la agenda y otras acciones que se requieran para asegurar el desarrollo de los encuentros. Es importante señalar que el Proyecto incluye una serie de tareas, encuentros a cargo de los participantes.

En la jornada final, se llevará a cabo la socialización de informes por dimensión, y el diseño de estrategias de mejora desde una perspectiva institucional.

### **Dimensiones para la Evaluación Institucional**

Definir dimensiones de análisis permite el abordaje de los diferentes componentes de toda institución y la consideración de temas correspondientes a cada una de ellas, según la especificidad del nivel y desde la singularidad de las instituciones.

Se propone a continuación, cuatro dimensiones de análisis posibles que configuran a la escuela entendida como una institución-organización:

#### **1. Estructura organizativa y gestión escolar**

Esta dimensión considera los roles y funciones de los distintos actores institucionales, la definición y distribución de responsabilidades, la consideración del clima institucional, la distribución del poder, y los canales de comunicación. Entendiendo a éstos últimos como

“procedimientos de comunicación con los que se desarrollan los procesos y se adoptan las decisiones”.

Estos elementos configuran determinada estructura organizativa en cada institución y al mismo tiempo un estilo de gestión escolar.

## **2. Pedagógico-didáctica**

La dimensión pedagógico-didáctica remite a la especificidad de la función de las instituciones educativas: brindar enseñanza y organizar su tarea para el logro de los aprendizajes.

Esta dimensión permite analizar y comprender cuáles son las modalidades de enseñanza y de aprendizaje presentes en la escuela, las concepciones que sustentan dichas prácticas, el lugar que se otorga al conocimiento en la escuela, la propuesta curricular, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos.

### **1. Contexto y relación con la comunidad**

Esta dimensión hace referencia al análisis y comprensión del entorno en el que la institución está inserta, la caracterización de la comunidad que asiste a la escuela, las problemáticas que se identifican: las acciones que emprende la institución con los distintos actores: las familias, alumnos, ex – alumnos, miembros de la comunidad, las actividades distritales o jurisdiccionales en las que interviene desde su planificación o en las que participa, los proyectos que desarrolla la institución con otros organismos o instituciones, entre otros.

La escuela, en ocasiones para abordar diferentes problemáticas elabora proyectos estableciendo redes dentro de la comunidad que hacen posible su concreción. “Por redes entendemos las interrelaciones que se producen entre los individuos, grupos con intereses comunes y en la búsqueda de objetivos compartidos en un marco colaborativo.”

### **2. Infraestructura y equipamiento**

El accionar de toda institución educativa se apoya en una infraestructura edilicia. Los espacios físicos deben poseer características que favorezcan el desarrollo de los aspectos pedagógicos.

Esta dimensión contempla los recursos materiales y didácticos, dentro de los cuales podemos mencionar los tecnológicos, los equipamientos y el mobiliario con el que cuenta la escuela para facilitar el aprendizaje de los alumnos en situaciones de enseñanza acordes.

“Todos los elementos existentes y su ubicación y usos no reflejan sólo un aspecto de orden económico, es decir factibilidad de compra. Por sobre todo ponen de manifiesto ideologías y concepciones: la movilidad o estatismo, la presencia o ausencia, su disposición para el uso, la manera en que se guardan y cuidan, quién y cómo los distribuyen”

La idea de dimensiones facilita la comprensión de la escuela y considera múltiples perspectivas; sin perder la totalidad, es parase en diferentes niveles institucionales y comprender operatorias diferentes. La mirada se enriquece, pero no pierde su capacidad de focalizarse en algún fenómeno particular”.

**TABLA 62 DIMENSIONES INSTITUCIONALES**

<b>Dimensiones Categorías de análisis</b>	
Estructura organizativa y gestión escolar	<p>Modelo de organización</p> <p>Sistemas de gestión</p> <p>Relaciones interpersonales</p> <p>Roles y funciones de los actores.</p> <p>Definición y distribución de responsabilidades</p> <p>Distribución del poder</p> <p>Clima institucional</p>
Ámbito Pedagógico	<p>“Prácticas que llevan a la apropiación de contenidos escolares.</p> <p>Concepciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que subyacen a las prácticas, las que remiten a teorías.</p> <p>Relevancia y el sentido que se otorga al conocimiento en la escuela.</p> <p>Criterios de evaluación y de promoción.</p> <p>Curriculum prescripto”.</p>
Contexto y Relación con la comunidad	<p>Caracterización de la comunidad que atiende la escuela problemáticas que se identifican.</p> <p>Actividades que promueve la escuela para la participación de diferentes actores (padres, alumnos, ex-alumnos, miembros de la comunidad, etc.).</p> <p>Participación de las familias en la institución.</p> <p>Actividades distritales o jurisdiccionales en las que interviene desde su planificación o en las que participa la escuela.</p> <p>Proyectos que desarrolla la escuela con otros organismos, instituciones.</p>
Infraestructura y equipamiento	<p>Caracterización, necesidades que se identifican.</p> <p>Espacios físicos, distribución, usos, mantenimiento.</p> <p>Recursos materiales, didácticos.</p> <p>Equipamiento informático y multimedia, uso y actualización.</p>

**Fuente:** Elaboración propia



---

## CAPITULO VIII

# CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

---

## **CAPITULO VIII. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **8.1 INTRODUCCIÓN**

Las conclusiones de esta investigación constituyen los principales hallazgos, están sustentadas en los resultados que son de primerísimo orden, se presentan por objetivos a partir del análisis con los datos obtenidos mediante la entrevista, las encuestas y grupos focales aplicados a los directores/as, docentes, coordinadores/as pedagógicos, Psicólogos/as.

### **8.2 CONCLUSIONES**

El presente estudio ha sido realizado con el objetivo de analizar los procesos de evaluación para una gestión de calidad en los centros educativos de Tanda Extendida en el Segundo Ciclo del Nivel Primario del Distrito Educativo 10-02 desde las perspectivas de los directivos, docentes y equipos de gestión con base de elaborar una propuesta de mejora para la gestión institucional y pedagógica, tomando en consideración para el logro del mismo los siguientes objetivos específicos:

- 1. Verificar si la gestión de los centros educativos de JEE del Segundo Ciclo del Nivel Primario del Distrito 10-02, planifican estrategias para favorecer los procesos de evaluación interna en el centro educativo.**

En este objetivo se pudo determinar que los directivos de los centros educativos planifican estrategias tales como: observar registro, aplicar instrumentos, socializar con los docentes, las familias, de forma verbal y escrita

Cabe destacar que los ítems analizados en la dimensión organización donde entra la planificación como componente fundamental dentro de la misma, arrojan resultados promedio en relación a la planificación de estrategias para favorecer la evaluación institucional, podría decirse entre un 45 a un 48 por ciento, por lo que se considera que en las instituciones educativas de tanda extendida hace falta implementar estrategias para fortalecimiento a la evaluación institucional interna.

En relación al objetivo mencionado anteriormente se pudo considerar que la evaluación perderá su sentido si no está enfocada a analizar la eficiencia y la efectividad del sistema para lograr un determinado perfil de centro y una determinada posición del mismo en el entorno.

En tal sentido la elaboración y puesta en ejecución de propuestas sobre evaluación institucional nos sirve para analizar la puesta en marcha y el desarrollo del proyecto educativo como motor planificación general del centro educativo, considerándolo también como una herramienta idónea para constatar el grado de cumplimiento de diversas metas y objetivos.

Ahora bien, la tipología de la evaluación expuesta es válida para presentar las virtudes que ofrece la evaluación en diferentes enfoques y perspectivas; en la práctica educativa pueden emplearse más de un tipo de evaluación de manera simultánea. De esta forma, tanto la evaluación inicial como la final pueden ser formativas o sumativas según la funcionalidad con la que se apliquen; lo mismo ocurre con la autoevaluación o coevaluación, que además pueden ser iniciales, procesuales o finales. La evaluación criterial o la ideográfica se pueden aplicar al principio, durante o al final de un proceso e inclusive se puede incorporar a ellas autoevaluaciones o coevaluaciones del propio alumnado.

En este sentido el aprendizaje es un continuo, por ello la acción educativa eficaz debe plantearse también como tal y la evaluación como parte del proceso no puede aplicarse aisladamente.

Más aún la evaluación formativa tiene también un papel de mucha importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ella se encarga de orientar la actividad a través de sus informes sobre la forma en que se van alcanzando los objetivos. Si la evaluación formativa señala que se van cumpliendo los objetivos, el maestro y los alumnos tendrán un estímulo eficaz para seguir adelante. Si la evaluación formativa muestra deficiencias o carencias en cuanto a los objetivos que pretenden alcanzarse, será tiempo de hacer las rectificaciones y ajustes necesarios al plan, de motivar nuevamente a los alumnos y de examinar si los objetivos señalados son los más oportunos para colocarse en esa precisa etapa del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que la edad el tiempo en servicio en el sistema educativo no es determinante, no guarda ninguna relación con la implementación de estrategias que favorezcan los procesos de evaluación, la cultura organizacional que debe desarrollarse en cada centro educativo, según lo establecen las políticas educativas contenidas en las leyes, ordenanzas y todas las normativas que rigen el Sistema de Educación.

Para desarrollar procesos de evaluación de calidad no importa la cantidad de matrícula o tipología del centro educativo, de igual forma si está en zona rural o urbana, la evaluación es la misma para todo el sistema por lo que es muy notorio que todo depende de la disposición, responsabilidad, amor y compromiso con que se asumen los procesos.

Es necesaria la implementación de estrategias que favorezcan los procesos de evaluación interna ya que la misma permite el fortalecimiento de la gestión institucional y pedagógica, logrando mejores resultados en todos ámbitos de la educación.

Evaluar el grado de satisfacción del personal permite ver cuales estrategias pudieran implementarse para el logro eficaz de los procesos que se desarrollan en la escuela.

## **2. Confirmar si los proyectos educativos de los centros contemplan seguimiento y evaluación en el ámbito institucional y pedagógico.**

En el siguiente objetivo se pudo evidenciar que los directivos de los centros educativos expresan de manera verbal que contemplan las necesidades del centro en el proyecto institucional, sin embargo se pudo evidenciar que el 30% de los proyectos no las evidencian. Este 30% llama la atención ya que es un número significativo tratándose de instituciones educativas, donde el PEI debe ser construido con la participación de toda la comunidad educativa, donde se deben identificar las necesidades y estrategias para buscar soluciones. Podría decirse que el objetivo planteado fue logrado al presentar resultados satisfactorios en un alto porcentaje, aun así llama la atención en vista a que todos los centros educativos deben contar con un PIC.

Las encuestas, entrevistas y grupos focales aplicados se trabajaron con los actores seleccionados, los cuales resaltan en todo momento que implementan estrategias pertinentes para desarrollar procesos de evaluación, evidenciando además que en las instituciones educativas deben ser apoyadas, en otras palabras debe existir una nueva configuración organizativa como consecuencia de la abolición del sincronismo espacio-temporal, compromisos claros por parte de los docentes, propósito ideológico compartido, trato igualitario desde una dinámica de cambio permanente como fuente de mejora, cultura de colaboración y responsabilidad, estructura y objetivos flexibles, personas comprometidas bajo la lógica del trabajo en equipo y liderazgo compartido.

Salen a relucir algunas dificultades para rediseñar la práctica pedagógica en el proyecto institucional de centro, la inmovilidad de los sistemas formativos, resaltando en reiteradas ocasiones una nueva práctica de evaluación centrada en los /as estudiantes, no a la institución en sentido general por lo que se hace necesario el asesoramiento, apoyo y ánimo como bienes preciados, capacitar a Directores de centros educativos en procesos de planificación y evaluación de los mismos.

Así de esta manera fortalecer las capacidades locales para la definición de nuevas ofertas de JEE. Establecer criterios y alternativas de organización de la oferta de centros educativos a nivel

territorial, que contribuyan a garantizar eficiencia y calidad en la prestación de los servicios educativos, identificar posibles redes de centros educativos que permitan potenciar aquellas instituciones educativas que por razones de infraestructura, accesibilidad física, dotación de personal y equipamiento, pudieran nuclear demandas educativas dispersas que hoy asisten a escuelas pequeñas en las que pudiera no resultar costo/eficiente la implementación de nuevas ofertas de JEE

Es de gran importancia garantizar que el equipo de gestión de la modalidad de JEE cuente con los medios y la fortaleza institucional y técnica necesaria para administrar esta oferta. Fortaleciendo los equipos de supervisión para acompañar a las escuelas, identificar desviaciones, sugerir correcciones y cambios de rumbo, revisar y actualizar permanentemente la normas legales que dan sustento a la modalidad de JEE, actualizando los criterios de selección de escuelas, condiciones laborales del personal, organización del tiempo de planificación, capacitaciones internas (actividades de mentoría) etc.

Además mantener canales fluidos de comunicación y de sensibilización acerca del esfuerzo del estado (de la sociedad en su conjunto) para sostener una oferta educativa de alto costo, estableciendo mecanismos de evaluación de impacto de las escuelas de JEE incorporando otro tipo de indicadores tales como clima escolar, ausentismo, organización del trabajo docente, otros, identificar modelos de contratación de personal que permitan optimizar los costos por alumno (cargos y horas cátedra) y seleccionar a los mejores directivos para su conducción, organizar un observatorio de costos que permita realizar un seguimiento de los costos por alumno, por establecimiento y apoyar decisiones acerca de las ofertas con mejor relación costo/eficiencia, en el proceso de expansión de la JEE. Deberían establecerse estrategias de ampliación de la jornada escolar, sin que eso deba significar la duplicación de la carga horaria y garantizar el pleno desarrollo de las actividades artísticas y de educación física en las escuelas de JEE, aprovechando ofertas culturales e infraestructura deportiva que pudieran estar disponibles en la comunidad.

### **3. Describir los criterios de evaluación que aplican los directivos y equipos de gestión para valorar la calidad de los procesos internos que se desarrollan en el centro.**

Los resultados arrojados en esta investigación demuestran que los directivos de los centros educativos no cuentan con criterios claros, escritos para desarrollar los procesos de evaluación institucional, esto se puede observar claramente cuando se refieren a que dan seguimiento a las evaluaciones que realizan los docentes en los registros de grados, enfocando la evaluación al estudiantado no a la institución en sentido general.

La situación referida anteriormente motiva a que en las instituciones educativas los criterios de evaluación no estén enfocados solo en la medición, sino que valore la formación y todo el ámbito educativo, llevó a reconocer que en la escuela todo debe ser evaluado y que para esto es importante conocer los criterios de evaluación establecidos por el Sistema Educativo.

En este sentido los docentes reconocen que la evaluación que se aplica en los centros de JEE necesita la introducción de procesos innovadores mediante una dinámica que permita ver más allá de una simple nota en relación a los alumnos y que la escuela como institución debe poner empeño en la evaluación de todo el personal para lograr mayor motivación en los mismos.

En este estudio se pudo determinar que los directivos de los centros educativos no evalúan el desempeño de su personal porque entienden que es competencia de otros organismos externos a la escuela y mediante la investigación se le dio a conocer que los directivos, equipos de gestión tienen que ver con todo el quehacer educativo.

#### **4. Identificar el nivel de conocimiento que tienen los directivos y docentes sobre el sistema de evaluación que se aplica en el centro educativo.**

En el siguiente propósito analizado a través de la dimensión calidad en relación al cumplimiento a las políticas educativas en los centros educativos objeto de análisis, evidencia tener un 82%, En esta dimensión se inscriben el conjunto de prácticas esenciales indican la calidad en el desarrollo de los procesos educativos, dentro de estas la capacitación docente en la cual 14% demanda de la misma, resaltando que los centros educativos de mayor matrícula o tipo I son los que requieren mayor formación que los centros tipo II y III, ubicados mayormente en la zona rural.

Se considera sumamente importante que para cualquier aspecto del campo educativo que se implemente en las instituciones, deben siempre tenerse en cuenta como punto de partida los referentes legales nacionales que regulan los modos de actuar en las instituciones educativas; en el caso específico del Proyecto Educativo Institucional. Se considera relevante retomar el estudio de la Ley General de Educación 66,97 y la Ordenanza 1,96, así como las políticas establecidas sobre los procesos de evaluación.

#### **5. Analizar en qué medida la comunicación en el centro educativo favorece el desarrollo de procesos educativos de calidad.**

La dimensión Comunicación fue medida a partir de 10 reactivos, los cuales recogen la práctica de los centros referidas al sistema de comunicación y al igual que en las demás dimensiones,

las respuestas de los informantes en relación a la mayoría de los reactivos están ubicadas en la escala de frecuentemente y siempre. Sin embargo llama la atención, cómo el reactivo “evaluaciones del grado”, no alcanzó esta vez el 70% en la sumatoria de estas categorías, lo cual se constituye uno de los pocos casos que esto sucede, tomando en cuenta todas las dimensiones abordadas. Para todos los demás reactivos, las categorías de frecuentemente y siempre ubican a más del 75% de las respuestas

La implicación de los padres en el proceso educativo supone un importante beneficio para toda la comunidad educativa, en el sentido de que influye positivamente en todas las áreas de desarrollo. En concreto la implicación de los padres, como criterio de calidad, se debe concretar, principalmente, en que los padres mantengan contactos directos con los directivos y profesores para tratar temas referentes al progreso de sus hijos y la relación de estos actores debe ser cordial de respeto y confianza.

En ese mismo orden el establecimiento de unas buenas relaciones entre todos los actores que intervienen en la escuela ejerce efectos positivos sobre el logro de resultados eficientes y toma de decisiones en busca de mejoras que eleven la calidad en los aprendizajes de los/as estudiantes como fin principal, por lo que se evalúa todo en la institución educativa.

Es importante destacar que las relaciones entre los profesores y los alumnos constituyen fuertes predictores de desarrollo, puesto que cuando las relaciones son calidad y afectivas se acelera el desarrollo de destrezas verbales, sociales y cognitivas tal y como lo afirma Bloom (1991).

Es importante destacar que los resultados en esta investigación respondieron a los objetivos planteados.

### **8.3 IMPLICACIONES**

Las conclusiones obtenidas en este estudio podrían dar lugar a las siguientes condicionales:

-Si la matrícula aumenta en los centros educativos de menor cantidad de estudiantes, entonces la calidad en los procesos de evaluación que se desarrollan podría disminuir.

-De no aplicarse instrumentos de evaluación de manera continua para ver el grado de satisfacción del personal, la desmotivación para la realización de las tareas sería menor.

-Además si persiste la forma de evaluar de manera tradicional, y solo se toma en cuenta algunos aspectos de la evaluación, y no se evalúa la institución en sentido general entonces continuarán las dificultades en el desarrollo de los procesos que se implementan.

-De constituir un sistema de comunicación con mayor fluidez y consistencia en la transmisión de informaciones podría crearse un clima cada vez más favorable para la obtención de resultados eficaz.

-Si se implementan estrategias que favorezcan los procesos de evaluación, los resultados en la institución educativa serían de mayor calidad.

-La participación de todos los actores en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro permite que los mismos se empoderen y cumplan la Misión y visión establecida, si no se da participación a los actores implicados los procesos educativos no tienen sostenibilidad.

#### **8.4 LIMITACIONES**

Las principales limitaciones de esta investigación que impiden la generalización de sus resultados, se relacionan con:

El tamaño de la muestra. El estudio se realizó en un distrito educativo en 13 centros de Jornada Escolar extendida, en el 2do ciclo del Nivel primario y entiendo que la muestra debió ser mayor.

-No se realizó un análisis estadístico para establecer en qué medida se implementan estrategias de evaluación de los aprendizajes de los/as estudiantes, como actores preferenciales en el proceso educativo.

- No se aplicaron encuestas a estudiantes, padres y madres para ver el grado de satisfacción con los procesos de evaluación interna que se desarrollan en la escuela.

-Algunos directores no se encontraban en el centro en el momento de realizarse la investigación por lo que hubo que hacer varias visitas hasta constatarlos.

#### **8.5 LÍNEAS DE ACCIÓN FUTURAS**

La temática abordada en el presente estudio y los resultados obtenidos plantean diversas tendencias investigadoras relacionadas con la evaluación institucional. Seguidamente señalamos las siguientes:

El desarrollo de propuestas para el fortalecimiento de la gestión institucional en los centros de Jornada Escolar Extendida que implique una relación directa entre lo institucional y lo pedagógico, Fortalecimiento de proyectos, la identidad institucional y la cultura organizacional. Además la transformación de la práctica directamente relacionada en cómo los sujetos



organizan sus relaciones, actitudes y compromiso con el cambio en las concepciones y en las prácticas.

Por último, tener en cuenta las aportaciones del estudio realizado como una referencia más en la implementación de nuevos programas y planes educativos, diseño de estrategia, y proyectos que fortalezcan la gestión institucional y sobre todo los procesos de evaluación tanto interna como externa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Achilli. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Centro
- Aguilar, M. J. y Ander-Egg, E. (1992). Evaluación de servicios y programas sociales. Madrid: Siglo XXI.
- Ahman, S. J y Cook, M. D. (1967). Evaluating pupil Growth. Principles of Tests Measure-ment. Boston, Ma. Allyn and Bacon.
- Ahumada Acevedo (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo
- Albornoz, Marcelo; Particularidades de la institución educativa, Disponible en Internet en: [mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/368115](http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/368115) (citado en agosto 2008).
- Alfaro, Gilberto. (1996). Evaluación cualitativa: técnicas y estrategias. San José, Costa Rica: UNA.
- Alkin, M. (1969). Evaluation theory development. Evaluation Comment, 2, (1), 2-7.
- Almond, L. (1976). Teacher in curriculum planning. En J. Kane (Ed). Curriculum development in physical Education (pp. 97-121). Londres: Crosby Lockwood Staples.
- Almond, L. (1976). The evaluation of teacher's practice in school. New Zeland Journal of Health, physical Education, and Recreation, 12 (3), 74-78
- Álvarez Méndez, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ediciones Morata, S. L.
- Alvarez Mendez, J.M (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Alvarez Rojo. V. y col. (2002). Diseño y evaluación de programas. Madrid: Eos.
- Angulo, J. F., Contreras, J. y Santos, M. A (1994). Evaluación educativa y participación democrática.
- Angulo, J. F., Contreras, J. y Santos, M. A. (1994b). ¿A que llamamos evaluación?: las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué n todos los conceptos significan lo mismo. En J. Angulo y N. Blanco (Coords.) Teoría de desarrollo del curriculum. Málaga: Ajibe.

- Anuies. (1995) calidad y gestión de cambio. México: Evaluación de la educación superior como estrategia para el cambio. El proceso de autoevaluación. Evaluación de la calidad y gestión del cambio. México: ANUIES.
- Arias, B., Verdugo, M.A y Rubio, V. (1995) Evaluación de la calidad y modelo local de Valladolid (Programa Helios). Valladolid: MEC.
- Arregui, P. (2000). Estándares y retos para la formación y desarrollo de los docentes. Cuzco, Perú.
- Arrien, Juan. (1997). Calidad y acreditación exigencias a la universidad. La Educación
- Asociación Dominicana para el Autoestudio (ADAAC) (2005). Guía de criterios e indicadores para la evaluación de la calidad de instituciones de Educación Superior de la Republica Dominicana. Segunda Edicion. Santo Domingo, Rep. Dominicana. Permat, gráficos impresos.
- Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC) (2003) *Guía de Criterios e Indicadores para la Evaluación de la Educación Superior en República Dominicana*. [Online] Disponible: <http://adaac.org.do/images/stories/Guia de Criterios e Indicadores>). pdf p.
- Ayarza, Hernán. (1994). Calidad y acreditación universitaria. Modelos de acreditación.
- Azzerboni, D. y Harf, R. (2008) *Conduciendo la Escuela. Manual de Gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Azzerboni, Delia; Ruth Harf; Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2008
- Badilla, Leda (Compiladora). (1996). Tendencias Actuales en la Medición y Evaluación
- Blanco, F. (1996). La evaluación en la educación secundaria. Salamanca: Amarú.
- Blejmar, B. (2.006) La Gestión como palabra y El poder de la palabra. Palabra vacía. Palabra plena en *Gestionar es hacer...que las cosas sucedan*. Buenos Aires. Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Bogoya, Daniel. (2000). Evaluación de competencias. En Revista Javeriana. Abril.
- Bok, Derek. (1990). Universities and the Future of America. Durham, N.C.: Duke University Press.

- Bolivar, A. (1998). Evaluación cualitativa: Técnicas. En A. Medina, J. Cardona, S. Castillo y M.C Domínguez. Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes (pp. 159-177). Madrid: UNED.
- Bordas, I. (1995). La evaluación de programas para el cambio. En A. Medina y L.M. Villar (Coords). La evaluación de Programas Educativos Centros y Profesores (pp 177-205). Madrid: Universitas.
- Brtolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. Revista de Investigación Educativa (RIE), 18 (2), 463-479.
- Cabrera, F. (1987). La investigación evaluativa en educación. En Gelpi y otros. Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional (pp. 97-137). Madrid: Largo Caballero.
- Cabrera. F. y Espin, J. (1986). Medición y evaluación educativa. Fundamentos teóricos-prácticos. Barcelona: PPU.
- Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Buenos Aires, 2003. Canadá, Organización Universitaria Interamericana, Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario: Revista IGLU, No.6, Abril.
- Cano García E. (1998), Evaluación de la calidad educativa, capítulo IV, "La evaluación de la calidad de los sistemas educativos". Editorial La Muralla, Madrid
- Cano, E. (1998). Evaluación de la calidad educativa. Madrid: Muralla.
- Cardona, J. (2002). La evaluación y la calidad de los centros. En S. Castillo (Coord.). Compromisos de la evaluación educativa (pp.163-188). Madrid: Pearson Educación.
- Carr, W. (1993). La calidad de la enseñanza. En W. Carr (Coord.). Calidad de la enseñanza e investigación- acción (pp. 5-23). Sevilla: Diada Editora. Carreras acreditadas por el SINAES. Recuperado de <http://www.conare.ac.cr/sinaes/carreras.htm>
- Casanova, M. Antonia. La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Edelvives, aula Reforma, España, 1992
- Casanova, M.A. (1992). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Zaragoza: Edelvives.
- Casanova, M.A. (1995). Manual de Evaluación Educativa. Madrid: La Muralla.

- Casanova, Ma. (1999). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
- Casanova, Ma. (2004). Evaluación y calidad de centros educativos. Madrid: La Muralla.
- Castillo Arredondo, S, y Cabrizo, J. (2003a). Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo Arredondo, S. (2003). Vocabulario de evaluación educativa. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrizo, J. (2003b). Prácticas de evaluación educativa: materiales e instrumentos. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrizo, J. (2004). Evaluación de programas de intervención Socioeducativa: Agentes y Ámbitos. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo Arredondo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M Villar (Coords.). Madrid: Universitas.
- Castillo Lillian, Seijas Ana. (2013). El tiempo pedagógico en una escuela que aprende. Centro Cultural Poveda, Santo Domingo.
- Castillo, Jonathan. (2000). Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Recuperado de [www.monografias.com](http://www.monografias.com)
- Castillo, S. (2003). Vocabulario de evaluación educativa. Madrid: Pearson–Prentice Hall.
- Castillo, S. y J. Cabrerizo (2004). Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Castro, O. (1999). Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ceballos, M. y Ariaudo, M. (2.005) *La Trama de las Instituciones Educativas y su Gestión Directiva*. Argentina. Yammal Contenidos.
- Cepal (2009) Quinta Cumbres de las Américas 1994 – 2009. Indicadores Seleccionados. Informe. Puerto España del 17 al 19 de abril de 2009. [Online] Disponible:<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/35755/2009-156-Indicadoresseleccionados-WEB.pdf>

- Colás, M. O. (2000). Evaluación educativa: Panorama científico y nuevos retos. En T. González Ramírez (Coord.). Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico. Málaga: Aljibe.
- Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (1993). Evaluación de programas. Una guía práctica. Sevilla: Kronos.
- Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) (1999). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- Comenio, J. (1922). Didáctica magna. México: Porrúa.
- Comité Gestor del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL.
- Comps. Las formas de lo escolar. Del Estante, Buenos Aires, 2007
- Conare. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). (2000).
- Copri, J. Elizabeth; Ortiz, Sergio. La Educación Basada en competencias. México: Publicaciones de la UIA-Noroeste.
- Cordero, J. (2007). George Polya: Estrategias para la Solución de Problemas. Disponible en: <http://www.winmates.net/includes/polya.Php> [Consulta: 2009, septiembre 26]
- Corporación Calidad (2009). [Online] Disponible: <http://www.ccalidad.org/educativo.htm>
- CSUCA. (1997). Sistema centroamericano de evaluación y acreditación de la educación superior, SICEVAES. La Educación Superior en el Siglo XXI- Visión de América Latina y el Caribe- Tomo I. Caracas, CRESALC-UNESCO, 1997.
- Cullen, C. (1997) *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires. Paidós. -Da Silva, T. Y otros. (1997) Descolonizar el currículo en *Cultura, política y currículo* Buenos Aires. Editorial Losada, S. A.
- Day, CH (2007) Pasión por Enseñar, La Identidad Personal y Profesional del Docente y sus Valores. Editorial Nancea. Educadores XXI. Madrid. España. p.32, 33, 41.
- De Alba, Alicia. (1996). Análisis de Discurso Educativo Curricular: Una Propuesta de Evaluación Curricular. México: UNAM. Volumen 4, Número 2, Año 2004 Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"
- De Ketele, J. M. (1984), "Cap. 2: Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?", en: Observar para educar, Visor, Madrid, pp. 13 a 27 y pp. 29 a 32.

- De La Orden, A. (1982). La evaluación educativa. Buenos Aires: Docencia. Delgado, J. y L. Gutiérrez (Coords.) (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- De La Orden, A. (1989). Calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 149-162.
- De La Orden, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (Coord.). Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas del conocimiento. La Rioja: Grupo Editorial Universitario.
- De La Orden, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (ed). Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento (pp.13-28). Granada: Grupo editorial universitario.
- De La Orden, A. (1997b) (Director). "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación." En Revista electrónica de investigación educativa (RELIEVE). Consultado en enero 2005: [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm)
- De La Orden, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18 (2), 381-389.
- De La Orden, A. (2007). "El nuevo horizonte de la investigación pedagógica." *Revista electrónica de investigación educativa*, 9 (1). Consultado el día 18 de agosto de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-delaorden.html>.
- De La Orden, A. y MARTINEZ DE TODA, M.J. (1992). Metaevaluación educativa. *Bordón*, 43 (4), 517-527.
- De Los Santos, S. y Valeiron, J. (2007). Instituto Dominicano de Investigación y Evaluación de la Calidad de la Educación (IDEICE): Propuesta
- De Miguel, M. (2000a). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*. 18 (2), 289-317.
- De Miguel, M. (2000b). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En L. Sobrado (ed). Orientación profesional: Diagnostico e inserción sociolaboral (pp. 193-215). Barcelona: Estel.
- De Zubiría, Julián. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Dell Ordine, José Luis. (2000). La evaluación educativa. Club Caminantes- Pedagogía. Buenos Aires, Argentina: BANFIELD-PCIA.
- Delor, J. (1990) La Educación Encierra un Tesoro. Informe Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. P. 115, 160.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2008). Estándares profesionales de los maestros de Puerto Rico.
- Díaz Barriga, A (1.994). El Examen en Díaz Barriga (ed.) (1.994), *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*, (pp. 125-140) Argentina. Aique Grupo Editor.
- Díaz Barriga, Ángel. (1992). Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa. Perfiles Educativos, #57-58, Centro de Investigaciones y servicios educativos de la UNAM, México.
- Díaz Barriga, Ángel. (1998). Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa. México: UNAM.
- Diccionario Longman para estudiantes mexicanos (2004). Londres: Pearson Education– Longman.
- Dobles, María Cecilia. (Directora Doctorado Educación UCR). (1996). Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas. Comunicación personal.
- Duque, R. (1993). La evaluación en la ES Venezolana. Planuic. Números 17-18, Aniversario X.
- Duro, Elena; Nirenberg. OLGA (s.f.) Un camino para mejorar la calidad educativa en escuelas primarias. UNICEF, Buenos Aires
- Ebel, R.L. (1997). Fundamentos de la medición educacional. Buenos Aires: Guadalupe.
- Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección Nacional de Formación,
- Educativa: Memoria del Foro Taller Internacional. San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- Edwards V. (1991). El concepto de calidad de la educación. Santiago de Chile: UNESCO/OLREAC
- Eggers, K. (2005) Criterios para Evaluar la Calidad de la Dimensión Pedagógica del Sistema de Educación a Distancia de la UDLA. [Online]



Disponible:[http://132.248.48.14:3003/lmendez/moodledata\\_posgrado/27/3.7\\_Eggers.pdf](http://132.248.48.14:3003/lmendez/moodledata_posgrado/27/3.7_Eggers.pdf)  
f. p:11-16.

Escamilla, A. y Llanos, E. (1995). La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula: Edelvives.

Escudero Escorza, Tomás. Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza. Revista electrónica de Investigación y Evaluación, 1997 Volumen 3 Número 1\_1

Esteban, M.C. y Montiel, J.U. (1990). Calidad en el centro escolar. Cuadernos de Pedagogía, 186,73-76.

Extractado De Coll, C.; Palacios. J y Marchesi, A. "Desarrollo psicológico y de educación II " cap. 22. Editorial Alianza. Madrid 1993.

Farbara, E. (1996). Situaciones de los Sistema Educativos en América Latina. Santa Fe de Bogotá: Editorial Guadalupe. Convenio Andrés Bello (CAB).

Fernández Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. Cuadernos de pedagogía, 243, 92-97.

Fernández, J. (2002) (Coord.). Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje.

Fernández-Ballesteros, R. y col. (1996). Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid: Síntesis Psicológica.

Ferreya, H. y otras. (2004) *Las competencias educativas prioritarias. Un compromiso con la calidad*. Cuaderno N°2 Colección. Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. Agencia Córdoba de Inversión y financiamiento"

Ferreya, H. y otros. (2006) *Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencia en escuelas situadas*. Buenos Aires. Argentina. Noveduc.

Filmus, D. La Escuela cada vez más necesaria en *Una Escuela para la Esperanza*. Argentina. Troquel.

Flores, R. (2008). Formación de maestros y directores. Mimeo.

Flórez Ochoa, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. Segunda Edición. Mc Graw Hill. Colombia.

- Forns Santacana, M. y Gómez Benito, J. (1996). Evaluación de programas en educación. En Fernández- Ballesteros (Ed). Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud (pp. 241-282). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Frigerio, G. y otras. (2006) *Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Troquel. Serie FLACSO- Acción.
- Frigerio, Graciela y otras; Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Troquel, Buenos Aires, 1992.
- Gairin, J. (1993). Evaluación de programas y cursos. En A. Ferrández, J. Peiro y J. M. Puente (Coord). La evaluación en la educación de personas adultas (pp. 77-109).
- Garanto, J. (1989). Modelos de evaluación de programas educativos. En M. P. Abarca (Coord). La evaluación de programas educativos (pp.43-78). Madrid: Escuela Española.
- García Llamas. J. L. (1995). Evaluación de programas educativos. En R. Pérez Juste, J. L. García Llamas y C. Martínez Mediano, (Coords.). Evaluación de programas y centros educativos (pp. 45-60), Madrid: UNED.
- García Ramos, J. M (1989). Bases pedagógicas de la evaluación, Madrid: Síntesis.
- Garita, Luis. (1995). Ceremonia de inauguración. Seminario: Evaluación de la calidad y gestión de cambio. Evaluación de la calidad y gestión del cambio. Pallán y Van der Donckt (editores). México: ANUIES.
- Gento Palacios, S. (1996). Instituciones educativas para la calidad total. Madrid: La Muralla.
- Gento Palacios, S. (2002) *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid. Santillana.
- Gento Palacios, Samuel. (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. Revista: Educación XXI, # 1. Madrid: EUNED.
- Ginés, J (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento.
- Giroux, H. (1983) *Teoría y resistencia en educación. Una Pedagogía para la resistencia*. Capítulo 5. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Gobantes, J. M. (2000). Calidad y evaluación de programas: usos y diseños de la evaluación. En T. González (Coord.). Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico (pp. 83-125).

- González González, M. T. y Escudero Muñoz, J. M. (1987). *Innovación educativa: teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- González Ramírez, T. (2000). *Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico*. Alaga: Ajibe..
- González, Luis E.; Ayarza, Hernán. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 1996*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca. Sage Publications.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
- Harvey, L. Y Green, D. (1993). "Defining Quality", en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, (1), 9-34.
- Hernández (2001). *Los Procesos de Evaluación*
- Hernández, M., Reyes, B., Vargas, C. (2012). *Aprender a vivir alegremente en la escuela*. Editorial Centro Cultural Poveda, Santo Domingo, República Dominicana.
- Hernández, Pedro. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: NARCEA.
- House, E. R. (1992). *Tendencias en evaluación*. *Revista de Educación*, 229, 43-55.
- Ideice (2009). *Estándares de desempeño docente*
- Imbernón, F.; (coord.); [et al.]. (1999). *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Serie Pedagogía teoría y práctica. Barcelona, España: Editorial Graó, Biblioteca de Aula.
- Imbernón, Francisco (1993) "Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación", en *Revista Aula de Innovación Educativa* Nro 20, Año II, Depto de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). *Documento de presentación de la propuesta*. Documento de trabajo interno, 2008.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2007). Plan de Desarrollo del Sistema Nacional de Indicadores Educativos de México, 2007- 2014 Secretaría de Educación Pública. [Online] Disponible: [http://oei.es/noticias/img/pdf/plan\\_desarrollo\\_sistema\\_indicadores\\_educativos\\_mexico.pdf](http://oei.es/noticias/img/pdf/plan_desarrollo_sistema_indicadores_educativos_mexico.pdf) p. 8.
- Joint Commitee on Standars for Educational Evaluation (1981). Standards for Evaluations of Educational Programs Projects and Materials. New York: McGraw-Hill.
- Joint Committee On Standars for Educational Evaluation (1994). The Program Evaluation Standards. Thousand Oaks, C.A.: Sage Pub.
- Jornet, J.M., Suarez, J.M. y Pérez Carbonell, A (2000). La validez en la evaluación de programas. Revista de Investigación Educativa (RIE), 18 (2), 341-356.
- Lafourcade, P. "Evaluación de los aprendizajes". Editorial Kapelusz .Bs.As. 1992
- Lepeley (2003). Principios de la evaluación para una gestión de calidad
- Lepeley, M. (2001) Gestión y Calidad en la Educación. Editorial Mc Graw-Hill. p. 33.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley Orgánica de Educación (2009) Artículos: 24, 25, 26, 32, 33. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5929 Extraordinario de Caracas 15 de Agosto de 2009.
- Leyes, Convenios y Decretos de la educación superior universitaria estatal en Costa Rica. San José, C.R.: CONARE, OPES.
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. Revista de investigación Educativa (RIE), 18 (2), 357-379.
- Lopez Romito, F. S. (2003). Evaluación de la calidad del Sistema Nacional de Formación Profesional. Bordón, 55 (3), 461-466.
- Luis, José M. (1999) Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Tercera edición, Madrid, España.Nacea. S.A. de Ediciones.
- Maldonado. M (2006). La Formación Profesional en el Marco de las competencias. Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía. Septiembre 2006
- Manual de Acreditación Convocatoria del año 2000. San José, C.R.: CONARE,OPES.

- Marco de la Política de la Calidad de la Educación. [Online] Disponible: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2548> p.2
- Martínez Mediano, C. (1996). Evaluación de programas educativos. Madrid: UNED.
- Martínez Mediano, C. y González Galán, A. (2001). La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos, Madrid: UNED.
- Martínez Rizo, F. (2009). “La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: Propuesta de un modelo”. En Evaluación: Avances y desafíos de la evaluación educativa. Metas educativas 2021. Organización de los Estados Iberoamericanos. Editorial Santillana.
- Mateo, J. (1997). La evaluación en el aula. En H. Salmerón (Ed). Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en área de conocimiento (pp. 207-224). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE- Horsori.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativa. Revista de Investigación Educativa (RIE), 24 (1), 165-186.
- Mauri y Miras (1996). Función Pedagógica de la Evaluación
- MCBA/SED/DGPL/DC Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años. Buenos Aires, 2000
- MCBA/SED/DGPL/DC Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo Ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica. Tomo 1. Buenos Aires, 2004
- MCBA/SED/DGPL/DC Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo Ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica. Tomo 1. Buenos Aires, 2004
- MCBA/SED/DGPL/DI. Autoevaluación Institucional en el Nivel Inicial. Informe final de la experiencia desarrollada en el año 2006. Informe de gestión. 2006
- MCBA/SED/DGPL/DI. Sistema Participativo de Evaluación del Sistema Educativo. 2001.
- Medina, A. y Villar, LM. (Coords.) (1995). Evaluación de programas Educativos, Centros y Profesores. Madrid: Universitas.
- Medina, A., Cardona, J., Castillo, S. y Domínguez, C. (1998). Evaluación de los procesos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes, Madrid: UNED.
- Mertens, Leonard. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Evaluación y Programación
- Ministerio de Educación de la Nación (2005) Dussel y Soutwell *¿Qué es una buena escuela?*  
Buenos Aires. Argentina. El Monitor.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1999). Acerca de la Evaluación.  
Documentos de apoyo curricular. Santa Fe. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Rep. Dominicana Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Año  
2013
- Ministerio de Educación de la Rep. Dominicana Ordenanza 1,96. Sistema de Evaluación, 1996.
- Ministerio de Educación de la Rep. Dominicana Políticas Establecidas en el Plan Decenal 2008-  
2018. Año 2008
- Ministerio de Educación de la Rep. Dominicana Sistema de Información y Gestión para la  
Gobernabilidad Democrática (SIGOB). 2008
- Ministerio de Educación de la Rep. Dominicana, Ordenanza 1,95, 1995
- Ministerio de Educación de la Rep. Dominicana. Aportes de la plataforma establecida por el  
proyecto multisectorial y participativo como Iniciativa Dominicana por una Educación  
de Calidad (IDEC). 2008
- Ministerio de Educación de la Rep. Dominicana. Ley General de Educación 66,97
- Ministerio de Educación de la Rep. Dominicana. Pacto Nacional para la Reforma Educativa en  
la República Dominicana 2014-2030 año 2015
- Ministerio de Educación de la República del Salvador. (2008). Currículo al servicio del  
aprendizaje. Aprendizajes por competencias. (2da. Ed.). San Salvador, El Salvador.  
Autor.
- Ministerio de Educación de la Republica Dominicana 2012. Una apuesta educativa para avanzar  
con equidad y calidad. Programa de jornada escolar extendida.
- Modificaciones al Manual de Acreditación Edición Año 2000. San José, C.R.: CONARE,  
OPES.
- Montevideo: Cinterfor. (1998). La Gestión por competencia Laboral en la Empresa y la  
Formación Profesional. Madrid, España: IBERFOP.

- Mora V., Ana Isabel; Herrera P., María Eugenia. (1998). Lineamientos metodológicos para elaborar el perfil académico profesional. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica, IIMEC. Volumen 4, Número 2, Año 2004
- Morales, Damaris. (s.f.). Desarrollo del Talento Humano basado en Competencias Laborales: el Nuevo enfoque de la formación profesional. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Competencias. San José, C.R.: Instituto Nacional de Aprendizaje.
- Municio, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. Revista Complutense de Educación. 15 (2), 485-508.
- Muñoz Cantero, J. M. (2000). Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos. En T. González Ramírez (Coord.). Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico (pp.159-203). Málaga: Aljibe.
- Muros, B. (2005). La puesta en práctica de la Pedagogía Crítica: estrategias metodológicas críticas. Revista Tándem.
- Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un dialogo para la mejora educativa. Bilbao: Mensajero.
- Nevo, David. Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora. Ediciones Mensajero S. A. 1997.
- Nevo, David. Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora. Ediciones Mensajero S. A. 1997
- Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette; Ruiz, Violeta. (2000). Evaluar para la transformación. México: Paidós.
- Nirenberg; Olga; Brawerman, Josette, Ruiz, Violeta, Evaluar para Transformar, Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Paidós, 1ra.ed.1º reimp. Buenos Aires, 2003
- Onrubia et al. (2004). Como desarrollar prácticas de evaluación
- Organización de Estados Iberoamericanos (2008). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios Organización de los Estados Iberoamericanos. Editorial Santillana.
- Organización Universitaria Interamericana, Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario: Revista IGLU, No.4, Abril.

- Pallán, Carlos y Van Der Donckt, Evaluación de la calidad y gestión del cambio. Pierre (editores). México: ANUIES.
- Pallán, Carlos; Van der Donckt, Pierre (editores). (1995). Evaluación de la calidad y gestión del cambio. Memoria del seminario.
- Pereira, Rocío. (1991). Planeamiento y Evaluación Educativa. San José, Costa Rica: MEP-C.I.P.E.T.
- Pérez Gómez, A. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez. La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 426-449)- Madrid: Akal
- Pérez Gómez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. Cuadernos de Pedagogía, 220, 25-30.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. medina y L. M. villar (Cords). Evaluación de programas educativos, centros y profesores (pp. 73-106). Madrid: Universitas.
- Pérez Juste, R. y García Ramos, J.M (1989). Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones. Madrid: Rialp.
- Pérez Juste, R. y Martínez Aragón, L. (1989). Evaluación de centros y calidad educativa. Madrid. Cincel.
- Pérez, Sergio. (s.f.). La investigación y la práctica pedagógica de avanzada. Caminos Abiertos, Educación 23.
- Perfeccionamiento y Actualización Docente. La evaluación institucional. Curso para supervisores y directores de instituciones educativas. Argentina – 1998
- Pineau Pablo. En Baquero, Ricardo; Gabriela Diker, Gabriela y Graciela Frigerio, Graciela
- Pineda, P. (2000) Evaluación del Impacto de la Formación en las Organizaciones. Revista EDUCAR. Número 27. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Pinto, L. (2002). Perfiles de los nuevos docentes y certificación de competencias. Nueva docencia en el Perú.
- Poggi, Margarita. De la rendición de cuentas a la responsabilidad, Dossier. En El monitor de la educación, N° 17, 5ta. Época, Julio/Agosto, 2008 Revista del Ministerio de Educación de la Nación.



- Popham, W. J. (1975). Problemas y técnicas de evaluación educativa. Madrid: Anaya.
- Popovsky, Ricardo. (1993). La calidad de la enseñanza. Resultado del seminario temático organizado por la Universidad de Palermo: 6 de agosto de 1992. Canadá,
- Posner, George. (1998). Análisis del curriculum. Colombia: McGraw Hill.
- Preal (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Documento #40. Chile
- Quezada Castillo, R. “Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje”, En Perfiles Educativos, nos. 41-42, 1988, pp. 48-52.
- Quintana, Juan. (1999). Plan de estudios fundamentado en competencias. Santa Fe de Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Rama, Germán. (1989). Cambio social, educación y crisis en América Latina. Análisis, No. 49-50, enero-diciembre.
- Ramo Traver, Z. (2000). Éxito y fracaso escolar. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Ravela, P. (2009). “La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales”. En Evaluación: Avances y desafíos de la evaluación educativa. Metas educativas 2021.
- REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 103-118. \* 1ª Evaluación: Aceptado: 12 de julio 2013 28 de septiembre 2013 29
- Revista De Educación, 361. Mayo-agosto 2013, pp. 141-170
- Revista De Educación. Fecha de entrada: 22-10-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011
- Revista de liderazgo para el aprendizaje: ¿qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?
- Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación” (Año 2004)
- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.  
<http://www.uv.es/RELIEVEDialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11882>
- Revista Fuentes, 14, 2013; pp. 15-60 15
- Revista Iberoamericana de Educación. N. ° 53 (2010), pp. 97-120 (ISSN: 1022-6508)
- Revista Iberoamericana de Educación. N°35. PP. 13-37

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Revista de Educación.  
[www.educacion.gob.es/revista-de-educación](http://www.educacion.gob.es/revista-de-educacion)

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (2015)

Revista Mexicana de Investigación Educativa 319 F. Javier Murillo es profesor asociado de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Módulo I / Despacho 307, Campus de Cantoblanco, Ctra. de Colmenar, km. 15, 28049, Madrid. CE: [javier.murillo@uam.es](mailto:javier.murillo@uam.es) RMIE, ABR-JUN 2004, VOL. 9, NÚM. 21, PP. 319-359

Rodríguez Espinar, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. Revista de Educación, 315, 45-65.

Rodríguez y Jorba (1997). Analisis de los procesos de evaluación. Secretaría de Estado de Educación (2003). Reglamento del Estatuto del Docente. Santo Domingo: Talleres de la SEE.

Rodríguez, J.A. y González F. (1991). Los objetivos educativos. Madrid: Alhabra Longman.

Román, Marcela. (1999). Hacia una Evaluación Constructivista de Proyectos Sociales. Revista Mad. No.1. Septiembre.

Romero, Claudia; Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión. Aique, Buenos Aires, 2008.

Ronbach, L. J. (1963). Course improvement trough Evaluation. Teachers College Record, 64,672-683.

Rosario de Investigación en Ciencias Sociales – CRICSO – y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.2007

Rossi, P.H. y Freeman, H. E. (1989). Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales. México: Trillas.

Ruano, C. (2003) Mas allá de la Evaluación por Resultados, planteamientos metodológicos en torno al proceso de autoanálisis institucional y la construcción de indicadores de la calidad educativa en el contexto universitario. Revista Iberoamericana de Educación. OEI: [Online]. Disponible: [http://www.rieoei.org/deloslectores/367\\_Ruano.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/367_Ruano.pdf). p.2

Ruíz de Pinto, Laura. "Evaluación y Autoevaluación" . Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Clínica Médica de la Facultad de Medicina de la U.N.N.N.E. 1997

- Sagastizabal, María Ángeles; Perlo, Claudia L. La investigación-acción como estrategia de cambio en las instituciones educativas. Ediciones La crujía. Buenos Aires, 2002.
- Sagastizabal, María Ángeles; Perlo, Claudia L. La investigación-acción como estrategia de cambio en las instituciones educativas. La crujía. Buenos Aires, 2002
- Sanjurjo, I (2003) La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje, en Sanjurjo, L y Vera, M. T. (2003), "*Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.*" Rosario. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Santibáñez Riquelme (2001). Evaluación del aprendizaje estudiantil
- Santos Guerra, M. *La ética en la evaluación institucional*. Cap. I La Evaluación Institucional. Disponible en internet: <http://evaluacioninstitucional.idoneos.com/index.php/345613> (citado el 31.10.08).
- Santos, Miguel Ángel. Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Akal, Madrid 1998
- Santos, Miguel Ángel. Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Akal, Madrid 1998
- Schmelkes, S. (1.994) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. OEA/OAS.
- Schön, D, El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós, 1998.
- Scott, P. (1990). Introducción a la Investigación y a la Evaluación. Guatemala: Universidad de San Carlos.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation.
- Scriven, M. (1969). An introduction to metaevaluación. Educational Product Report, 2, 36-38.
- Scriven, M. (1980). The logic of evaluation. Inverness, California: Edgepress.
- Secretaría de Estado de Educación. (1994). Fundamentos del Currículo, Tomo I y II. Serie Innova 2000. Editora de Colores. Santo Domingo, República Dominicana
- Secretaría de Estado de Educación. (2006). Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. y Leviton, L. C (1991). Foundations of program Evaluation. Theories and Practice. Londres: Sage

- Simons H, Evaluación democrática de instituciones escolares. Madrid, Morata, 1999.
- Simons, Helen. Evaluación democrática de instituciones escolares. La política y el proceso de evaluación. Morata, Madrid, 1999
- Smith, M.F. (1994). Present, future. A assesments of the field of evaluation. Evaluation Practice, 15, número completo.
- Sol, Ricardo. (1995). Reflexiones sobre la gestión del cambio: paradojas, criterios y retos.
- Solano (2007). La evaluación y su impacto
- Soria, Oscar. (1993). El dilema entre saber, poder y querer ¿Una nueva universidad para el siglo XXI?. PLANIUC, Vol.12, No.20.
- Stake, R. E (1976). A theoretical stamen of responsive evaluation. Studies in Educational Evaluation, 2, 19-22.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, 68, 523-540.
- Stake, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Grao
- Stufflebeam, D.;Shinkfield ,A."Evaluación Sistemática (guía teórica y práctica) Temas de educación. Editorial Paidós. Barcelona 1993.
- Stufflebeam, D.L. et al. (1971). Educational Evaluation and decision making. Itasca, ILL: Peacock.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1993). Evaluación sistemática. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica. Volumen 4, Número 2, Año 2004
- Superior en el Siglo XXI- Visión de América Latina y el Caribe- Tomo I. CRESALC-UNESCO.
- Sverdlick, I, Goncalves, M. Landi, C. Pitton, E. Migliavacca, Villoldo, I. La Experiencia de Autoevaluación Institucional en la Ciudad de Buenos Aires, 2001-2004. Serie: Estudios e Investigaciones. Volumen 7, CINDE. GCABA. Julio 2005.
- Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. Revista de Investigación Educativa (RIE), 8 (16), 15-37.

- Tejedor, F.J. (2000a). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18 (2), 319-339.
- Tejedor, F.J. (2000b). Evaluación de la calidad de la docencia. En D. González, H. Hidalgo y J. Gutiérrez (Coords.). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp.21-57). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Tenbrink, T. D. (1991). *Evaluación. Guía Práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Tennuto, M. A. (2000). "Instrumentos de Evaluación", en *Herramientas de evaluación en el aula*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Tenutto, M. Larripa, S., Trotta A. La Evaluación Educativa en la Ciudad de Buenos Aires: historia y perspectivas. Ministerio de Educación. Dirección de Evaluación Educativa, 2008. Dirección de Planeamiento. GCABA.
- Teobaldo M., Poggi. M. De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa. Informe de investigación. Parte I. MCBA/SED/DGPL/DI, Buenos Aires, CINDE, Mayo, 1993.
- Tiana, Alejandro. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos* No.10,pp. 37-61.
- Tinning, R. y Fitzclarence, L. (1992). Postmodern Youth Cultura and the Crisis in Australian Secondary School Physical Education. *Revista Quest*. 3, 287-304.
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Toranzos, Lilia. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos* No.10, pp. 63-78.
- Torrado, María Cristina. (1996). De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. Serie Investigación y Evaluación Educativa. La educación superior. Santa Fe de Bogotá: ICFES.
- Torre, S. de (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudios de casos*. Madrid: Escuela Española.
- Tyler, Ralph (1973), "Introducción Cap. 1", en: *Principios básicos del currículo*, Troquel, Buenos Aires.
- Unesco (1998) *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción en la conferencia Mundial sobre la Educación Superior* 9 de Octubre de 1998.

[ONLINE]

Disponible:

[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm). Visita 27/7/2009

Unesco (2008) Educación de Calidad, Equidad y Desarrollo Sostenible: Una concepción holística inspirada en cuatro conferencias mundiales sobre la educación, que organiza la UNESCO 2008, 2009. [Online]. Disponible: <http://www.unesco.org/education/synergies4conference.pdf>

Unesco (2008) Reflexiones en Torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina y en el Caribe. Santiago de Chile.

Unesco (2009) Comunicado de la Clausura de la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior. 8 de Julio de 2009. [Online] Disponible: [http://www.unesco.org/es/higher\\_education/dynamic\\_content\\_single\\_view:/new/world\\_conference\\_on\\_higher\\_education\\_closes\\_with\\_an\\_appeal\\_for\\_investment\\_and\\_cooperation/beak/11995](http://www.unesco.org/es/higher_education/dynamic_content_single_view:/new/world_conference_on_higher_education_closes_with_an_appeal_for_investment_and_cooperation/beak/11995) Visitado 27/8/2009.

Unesco. (1990). Libertad creadora y desarrollo humano en una cultura de paz. Nuevos roles de la Educación Superior. Perfiles Educativos, No. 49-50.

UNICEF (1.998) *Evaluación Democrática*. Documento de Trabajo N°3. OEA

Universidad de Costa Rica. Consejo Universitario. (1990). Estatuto Orgánico. San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

Universidad de Costa Rica. Vicerrectoría de Docencia, Centro de Evaluación Académica. (1999). El proceso de autoevaluación para la acreditación: una guía orientadora. San José, C.R.: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica. (1991). Guía para la elaboración y presentación de modificaciones a planes de estudios. San José, C.R.: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

Universidad de Costa Rica. Vicerrectoría de Docencia. (1995). Políticas y normas curriculares para la actualización de planes de estudios. San José, C.R.: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

Van Der Donckt, Pierre. (1995). Canadá: estado de la educación superior y, evaluación de la calidad académica y acreditación. Seminario: La acreditación universitaria en el contexto internacional: tendencias, problemas y alternativas de solución. Bogotá.

Vélaz de Medrano, C. (1995). Evaluación de programas y de centros educativos: diez años de investigación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

- Vigotski, L.S. (1993). Obras Escogidas. Volumen III. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Villa Sánchez, Aurelio, Miguel Ángel Escotet, Juan José Goñi Zabala. Modelo de innovación en la Educación Superior. Universidad Deusto Bilbao, 2007
- Villagra, M. A. (1998) “La problemática de la evaluación”, en *Modelo Didáctico*, Segunda parte, Instituto Coordinador de Programas de Capacitación. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.
- Villalonga de García, P Y Colombo de Cudmani, L. (2003): *¿Cómo evaluar el conocimiento matemático de los alumnos?* Actas de la Décimo Tercera Reunión Nacional de Educación en Física. Volumen en soporte magnético. Río Cuarto. Córdoba. Argentina.
- Villarini, Ángel. (1996). El currículo orientado hacia el desarrollo integral. Río Piedra, Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Worthen, B. R. y Sanders, J. R. (1987). Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines. London: Longman.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2.003). *Técnicas para investigar y formular proyecto de investigación*. Volumen I y II. Córdoba. Brujas.
- Yus, Rafael. (1998). Temas transversales: Hacia una nueva escuela. Barcelona, España: Editorial Graó, Serie Transversalidad. Sistema de gestión de calidad ISSO (2001)

---

## ANEXOS

---



## ANEXOS

**TABLA 63 REGIONAL/DISTRITO POR DISTRITO MUNICIPAL**

NO	Regional/ Distrito	Distrito Municipal	Código	Centro	Nivel	Cantidad de Docentes del 2do ciclo	Director/a	Coordinador/a	Orientador/ Psicólogo/a
1.	10-02	Santo Domingo Norte	04876	Albergue Divino Niño Jesus	I B	01	01	0	0
2.	10-02	La Victoria (D. M.)	13894	Albergue Infantil Nuestra Señora De La Natividad	I B	12	01	01	01
3.	10-02	La Victoria (D. M.)	00206	Altagracia Claris Prof. - Mal Nombre	B M	06	01	01	01
4.	10-02	Santo Domingo Norte	00268	Ave Maria	I B	12	01	01	01
5.	10-02	La Victoria (D. M.)	00196	Carmen Celia Balaguer De Paxot - La Campana	I B	08	01	01	01
6.	10-02	La Victoria (D. M.)	00193	Castillos, Los	I B	08	01	01	01
7.	10-02	Santo Domingo Norte	11224	Centro Cristiano De Educacion Para Sordos	I B	05	01	0	0

<b>8.</b>	10-02	La Victoria (D. M.)	00192	Cruce De La Gina, El (Alberta Monegro)	I B	03	01	01	01
<b>9.</b>	10-02	Sabana Perdida	04881	Escuela Basica Juan Pablo Duarte	IB	08	01	01	01
<b>10.</b>	10-02	Santo Domingo Norte	00306	Julia Ena Perez Matos - Proyecto, El	I B	04	01	01	0
<b>11.</b>	10-02	La Victoria (D. M.)	00194	Los Mercedes	I B	03	01	0	0
<b>12.</b>	10-02	Santo Domingo Norte	00261	Maria Figueroa Adon (Haras Nacionales)	IB	18	01	01	01
<b>13.</b>	10-02	Santo Domingo Norte	05809	Maria Teresa Mirabal.	I B	15	01	01	01
			Total	13 Centros		<b>103</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>09</b>

**Fuente: Centros Educativos del Distrito 10-02**

**TABLA 64 ELEMENTOS A TOMAR EN CUENTA PARA DESARROLLAR EN EL GRUPO FOCAL**

<p><b>Elementos a tomar en cuenta para desarrollar en el grupo focal</b></p>	<p>Antes de desarrollar el grupo focal se hará una síntesis de las fortalezas y debilidades identificadas por los docentes, coordinadores/as docentes y directores/as para partir de una línea base de la situación actual del centro.</p> <p>Identificar los objetivos de la investigación que servirán de base al grupo focal.</p> <p>Elaboración de una guía de preguntas en base a los resultados del diagnóstico y las preguntas de investigación que apoyan a los objetivos del grupo focal. Los participantes del grupo focal serán 4 docentes, 2 de zona urbana y 2 de zona rural de los centros educativos de Jornada Escolar Extendida objetos de estudios, 4 Directores/as de centros y 4 coordinadores/as docentes.</p> <p>Elegir una docente del equipo con condiciones de relatora de este tipo de técnica, con la finalidad que se sigan las reglas establecidas para el desarrollo del grupo focal.</p> <p>Se preparan seis preguntas abiertas para ser desarrolladas en el grupo focal.</p> <p>La investigadora hará la función de moderadora quien tomara en cuenta las estrategias estimuladoras, para el desarrollo de un clima estimulador y unas condiciones de participación que generen confianza y empatía con el grupo, sin dejar que se desenfoque el objetivo de la técnica.</p> <p>Elegir el lugar donde se realizará el grupo focal, la hora y los días convenientes para todos los participantes, organizar los asientos en forma</p>
--	--

	<p>de círculos, de manera que se puedan ver la cara a todos.</p> <p>Los participantes serán referidos con códigos o letras para así, al momento de la relatoría, no referir nombres.</p> <p>Definir el tiempo de trabajo antes de iniciar la sección, no más de una hora.</p> <p>La investigadora toma anotaciones y vigila en silencio el desarrollo del proceso, también anotara su impresión de las diferentes participaciones, según detalles observados.</p> <p>Se compartirá un brindis con el grupo al finalizar la sesión.</p> <p>Es responsabilidad de la investigadora la confidencialidad de los datos y hacer el resumen e interpretación con el mayor grado de objetividad y siguiendo las exigencias de la técnica y los criterios éticos referidos a la metodología de la investigación.</p>
--	---

**Fuente:** Elaboración propia

**TABLA 65 BASE DE DATOS. PROBABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS**

DOC ENT ES	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21	P 22	P 23	P 24	P 25	P 26	P 27	P 28	P 29	P 30	P 31	P 32	P 33	P 34	P 35	P 36	P 37	P 38	P 39	P 40																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
D.1	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	3	4	5	4	3	5	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
D.2	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
D.3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	3	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
D.4	3	4	3	5	5	4	3	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	3	5	4	4	5	4	4	5	5	4	3	4	5	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
D.5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	3	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	3	4	5	5	4	5	5	4	5	5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
D.6	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	3	4	3	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
D.7	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	4	4	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	3	2	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
D.8	3	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	3	5	4	3	4	5	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
D.9	4	4	5	5	5	4	3	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	5	5	5	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
D.10	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	3	4	5	4	3	4	4	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																</

D.24	4	4	3	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	4	3	2	4	4
D.25	5	3	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	3	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5

**TABLA 66 BASE DE DATOS. ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS**

Z O N A	C A T E G O R I A D E L C E N T R O	G E N E R O	E D A D	G R A D O. A. C	A Ñ O S V	C A R G O	P 1 1	P 1 2	P 1 3	P 1 4	P 1 5	P 1 6	P 1 7	P 1 8	P 1 9	P 2 1	P 2 2	P 2 3	P 2 4	P 2 5	P 2 6	P 3 1	P 3 2	P 3 3	P 3 4	P 3 5	P 3 6	P 3 7	P 3 8	P 3 9	P 4 1	P 4 2	P 4 3	P 4 4	P 4 5	P 4 6	P 4 7	P 5 1	P 5 2	P 5 3	P 5 4	P 5 5	P 5 6	P 5 7	P 5 8	P 5 9		
2	2	2	2	3	2	1	3	4	4	4	5	5	3	3	5	4	4	3	3	3	5	4	4	5	5	4	4	4	3	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	3	5	5	4	4	4	3	
2	2	2	1	3	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	
2	2	1	3	3	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2	2	2	1	1	5	1	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	
2	2	1	2	3	2	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	
2	2	1	3	3	3	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	
2	2	1	2	3	1	1	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2	2	1	3	3	2	1	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	
1	1	1	2	4	1	1	2	3	2	3	2	4	3	5	3	5	1	5	3	4	3	1	2	5	5	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
1	1	1	3	4	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
1	1	1	3	3	2	1	2	4	2	3	2	5	3	5	2	5	2	5	5	1	3	3	1	2	2	5	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
1	1	1	2	3	1	1	4	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
1	1	1	3	3	1	1	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5





2	2	2	2	3	4	1	5	3	4	4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	3	5	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	4	5	5	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4		
2	2	1	2	3	1	1	5	3	4	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	3	4	4	4	3	4	5	5	4	4	5	4	3	5	5	4	3	5	5	5	4		
2	2	1	1	3	1	1	4	5	5	5	4	3	4	3	3	5	5	5	4	5	5	5	2	5	5	5	4	5	5	4	4	3	5	3	4	5	5	3	3	5	5	4	5	5	5	5		
2	2	1	1	3	2	1	3	4	4	4	4	2	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	2	3	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	5	4	4		
2	2	1	2	3	1	1	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	1	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	3	5	5	4	5	5	5	4	4		
2	2	2	3	2	4	1	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4		
1	3	1	1	3	1	1	5	4	4	4	4	2	3	3	5	4	4	4	4	4	4	5	2	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	1	2	5	5	1	1	5	5	5	5		
1	3	1	2	3	2	1	4	4	4	4	3	3	4	5	4	5	5	4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	5	3	4	4	5	5	4	4	4	3	4	5	5	4	3	4	5	4	3		
1	3	1	1	4	1	1	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	5	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	2	2	4	5	3	3	4	5	3	4		
1	3	1	2	3	1	1	5	3	3	4	3	5	3	5	5	5	5	1	3	5	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	3	3	3	5	5	3	4	5	5	4		
1	3	1	1	3	1	1	3	3	4	4	3	3	3	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4				
2	3	1	2	3	1	1	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5		
2	3	1	1	3	3	1	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4		
2	3	1	2	3	3	1	4	5	5	5	4	5	4	4	3	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	4		
1	1	1	2	3	1	1	1	4	4	5	5	5	4	4	5	4	3	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	2	5	5	5	2	5	5	5	5	3	
1	1	1	1	3	1	1	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	5	5	3	4	5	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	5	1	3	5	5	4
1	1	1	3	3	3	1	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5		
1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	3	2	3	1	1	3	2	2	3	2	2	2	3	1	2	4	3	2	1	4	2	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	4	4	2	1	2	2	3	
1	1	1	3	5	3	1	3	3	4	4	4	3	4	1	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	4	2	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4		
1	1	1	2	3	1	1	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4	5	5	4	4	1	4	5	3	4	5	5	4	4	5	5	2	2	5	3	3	3	4	4	3		
1	1	1	1	3	2	1	2	4	5	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	5	4	3	3	5	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	4	5	4	2	4	4	4	5	
1	1	1	2	3	5	1	4	4	4	4	5	5	4	4	2	4	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	3	4	5	5	5	4	4
2	2	1	3	3	3	1	2	4	3	2	2	4	3	4	5	5	4	5	5	5	5	4	1	3	5	5	4	3	3	1	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4		
2	2	1	2	3	1	1	3	3	5	5	5	1	5	4	1	5	3	4	4	3	5	5	1	5	5	5	3	3	3	5	2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2	2	1	3	3	1	1	4	4	5	4	5	4	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	3	5	4	5	5	5	4	4	4	
2	2	1	1	3	1	1	5	3	4	5	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	
2	3	1	2	3	3	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2	3	1	1	3	1	1	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5

2	3	1	2	3	2	1	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5		
1	1	1	1	3	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	3	4	3	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
1	1	1	2	3	4	1	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	3	4	3	5	5	5	5	5	
1	1	1	3	3	3	1	3	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	
1	1	1	3	3	5	1	4	5	5	4	5	5	5	5	2	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	3	4	5	4	3	4	4	4	4
1	1	1	3	3	1	1	5	5	4	5	5	5	4	5	3	5	4	4	3	4	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	4	3	5	5	4	4	4	4	5	5	4	3	4	5	5	5	
1	1	1	2	3	1	1	4	5	5	4	4	4	5	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	3	3	4	5	5	4	4	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5		
1	1	1	3	3	4	1	5	3	3	4	2	3	3	3	2	5	4	4	3	4	3	3	5	4	5	5	5	5	4	3	5	5	5	3	5	3	3	3	5	5	4	4	4	4	5	4	
1	1	1	2	3	1	1	1	1	2	3	3	3	3	2	4	2	2	4	3	4	2	3	3	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	2	2	4	4	4
1	1	2	3	5	5	1	2	1	1	1	1	3	1	1	3	2	1	1	3	1	1	1	1	4	4	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	2	1	1	2	3	1	1	3	4	2	1	
1	1	1	3	3	1	1	4	4	5	5	1	4	3	5	1	5	3	1	3	5	5	1	5	1	1	2	4	3	5	5	5	1	4	3	1	1	5	5	1	2	1	5	5	2	1	5	
1	1	1	2	3	1	1	5	2	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	1	5	5	5	3	3	2	3	5	5	5	5	5	5	3	5	3	3	5	5	5	5	5	5		
1	1	1	1	3	2	1	5	4	4	4	4	3	4	3	5	4	4	2	3	3	3	3	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	
1	1	1	3	3	4	1	4	4	2	4	3	4	3	3	4	4	5	3	4	3	2	1	3	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	3	4	5	4	3	3	3	3	
1	1	1	2	3	1	1	4	4	3	4	4	3	4	4	5	4	5	5	3	4	4	5	1	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	
1	1	1	2	3	1	1	5	5	5	1	3	5	5	3	5	5	5	3	3	3	3	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	
1	1	1	2	3	4	1	5	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	5	4	4	1	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	3	4	2	3	4	1
1	1	1	3	3	6	1	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
1	1	1	2	5	2	1	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	5	5	5
1	1	1	2	3	1	1	3	3	3	3	5	3	4	3	2	4	4	4	3	1	2	5	5	5	3	2	2	3	4	5	5	1	3	2	1	3	2	4	5	5	4	2	3	1	2	3	
1	1	1	3	3	1	1	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	3	2	2	1	4	3	3
1	1	1	1	5	2	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
1	1	1	3	3	4	1	3	5	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	
1	1	1	3	3	4	1	3	3	4	4	3	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	3	3	4	4	5	4	5	3	5	2	5	4	3	3	4	4	4	3	4	3	5	4	4	4	4	
1	1	1	2	3	4	1	3	3	4	4	3	5	4	4	2	4	4	5	5	4	4	5	3	3	4	4	5	4	5	3	5	2	5	4	3	3	4	4	3	4	3	5	4	4	4	4	
1	1	1	2	3	1	1	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
1	1	1	1	5	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
1	1	2	2	3	4	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	

1	1	1	1	3	1	1	5	3	5	4	3	5	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	3	4	4	5	5	4	5	4	3	3	3	1	5	4	4	5	4	4	4					
1	1	1	2	3	2	1	5	3	5	4	3	3	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	3	4	4	5	5	4	4	3	3	3	3	4	5	4	4	5	4	4	4					
1	1	2	3	3	5	1	4	4	3	3	3	3	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	4	3	4	3				
1	1	1	2	3	1	1	4	4	3	3	3	3	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4					
1	1	2	2	3	1	1	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	5	3	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4					
1	1	1	1	3	2	1	4	3	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	5	3	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4					
2	2	2	3	3	4	2	3	4	4	4	4	3	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4				
2	2	1	3	3	6	2	4	4	4	5	4	4	3	3	5	4	4	3	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4				
1	1	1	2	5	4	2	3	4	4	4	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	3	5	5	5	3	5	4	3	3	5	5	3	5	5	4	4					
1	1	1	3	3	6	2	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3					
1	2	1	2	3	4	2	3	3	4	3	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	3	4	5	5	4	5	4	4	5			
2	2	1	3	3	4	2	3	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	3				
1	3	1	3	5	5	2	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5	3	3	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	3	3	4	4	5	5	
2	3	2	3	3	5	2	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	4	
1	1	2	2	5	5	2	3	4	4	4	3	4	2	5	3	3	4	4	4	5	5	4	4	3	3	4	5	4	3	4	3	3	5	4	5	3	5	5	3	5	5	4	4	4	3	4	5				
2	2	1	3	3	5	2	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	5	5	5	5			
2	3	1	3	5	2	2	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	2	4	5	5	1	5	4
1	1	2	2	3	4	2	4	4	4	4	4	5	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4					
1	1	2	3	3	6	2	3	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	3	3	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5				
2	2	1	2	5	2	3	5	5	5	4	5	4	4	2	3	4	5	4	5	5	5	4	4	3	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	3	3	4	5				
1	1	1	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	5	5	5	4	4	4	5	5	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5		
1	1	1	3	2	6	3	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5		
2	2	1	2	3	3	3	4	5	5	5	5	4	4	4	3	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5		
2	2	1	2	3	4	3	3	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
2	3	1	2	3	4	3	3	2	4	3	3	4	3	5	4	2	4	2	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4			
1	1	1	1	3	2	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3		
2	2	1	1	3	1	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	4	4	4	3	3	3	
1	1	1	3	3	1	3	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4		

1	1	1	2	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	3	3	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	3	3	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5				
1	1	1	2	3	1	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
1	1	1	3	5	3	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	3	4	2	4	4			
1	1	1	2	3	1	4	5	5	5	5	4	4	4	3	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	3	5	5	5	4	5	4	5	1	4	5	3	4	4	4	4	5			
2	3	1	1	3	1	4	3	3	2	2	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	2	3	3	4	4	4	4	4	4	5	4	3	3	4	4	2	3	4	3	2	3	3	3	3	3				
1	2	1	1	5	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	4	3	5	5	5			
2	2	1	2	3	1	4	5	5	4	5	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	2	1	4	3	2	4
1	1	1	3	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5			
2	2	1	1	3	1	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	
1	1	1	1	3	1	4	3	3	3	3	4	3	2	4	2	4	3	3	3	4	4	2	3	3	4	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	2	3	3	4	4	2	3	3	3	3	

**FIGURA 29 DISTRITO EDUCATIVO 10-02 DE SABANA PÉRDIDA. AÑO 2015**



**FIGURA 30 CENTRO EDUCATIVO LOS CASTILLOS**





**FIGURA 31 CENTRO EDUCATIVO ALTAGRACIA CLARI**



**FIGURA 32 DISCUSIÓN DE PREGUNTAS DEL GRUPO FOCAL**



**FIGURA 33 DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL**



**FIGURA 34 TRABAJANDO EL GRUPO FOCAL**





**FIGURA 35 DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL CON DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS**



**FIGURA 36 DESARROLLO DE GRUPO FOCAL**





**FIGURA 37 DIRECTORES/AS, DOCENTES Y PSICÓLOGOS/AS TRABAJANDO GRUPO FOCAL**



**FIGURA 38 MISIÓN Y VISIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO AVE MARÍA**



# THE PLAGIARISM CHECKER

PREMIUM

The plagiarism detector has analyzed the following text segments, and did not find any instances of plagiarism:

Text being analyzed	Result
Participaciyn en pruebas internacionales de rendimiento: Tercer Est...	✓ OK
-Dialogar colectiva e individualmente para poder conocerlos e intenci...	✓ OK
condiciones necesarias para la autoevaluaciyn ir configurando el est...	✓ OK
Componente de interacciyn comunitaria: Interrelaciyn interinstitucional	✓ OK
procedimientos descritos anteriormente dieron como resultado las co...	✓ OK
Diseco de Estrategias de mejora institucional, difusiyn y articulaciyn i...	✓ OK
Dentro de estas perspectivas, se encuentran diferentes conceptualiz...	✓ OK
elementos interpersonales (comunicaciyn, interacciyn, negociaciyn y...	✓ OK
Procedimientos utilizados cuando los/as estudiantes evidencian tene...	✓ OK
situaciyn mencionada anteriormente es preocupante y produce cues...	✓ OK
comunicaciyn interinstitucional corresponde a la comunicaciyn intern...	✓ OK
surgieron los conceptos del liderazgo transformacional y, mōs recien...	✓ OK
efecto, recaen en ellas funciones y responsabilidades pedaggyicas, ...	✓ OK
-Pluridireccionales por los diferentes contenidos educativos para eva...	✓ OK
programas gubernamentales latinoamericanos se han generado pol...	✓ OK
Existen notables diferencias entre las conceptualizaciones sobre edu...	✓ OK
Salcedo (2000), presenty un trabajo como proyecto interinstitucional ...	✓ OK
Neutralidad Confirmabilidad Descripciones de baja interferencia	✓ OK
Procedimientos utilizados cuando los/as estudiantes evidencian tene...	✓ OK
comunicaciones no solo facilitan funciones administrativas internas, ...	✓ OK

**Results: No plagiarism suspected**

Word count: 116565

[Go Back](#)